

AVANCES DE INVESTIGACIÓN 2024-2025

Dirección General de Educación Normal
Subdirección de Escuelas Normales
Escuelas Normales Públicas del Estado de México



EEIE-ENPEM



DGEN



SEN

**SUBDIRECCIÓN
DE ESCUELAS NORMALES**

Avances de investigación 2024-2025

Dirección de Educación Normal

Subdirección de Escuelas Normales



Avances de investigación 2024-2025

Dirección de Educación Normal

Subdirección de Escuelas Normales



Avances de investigación 2024-2025 / coordinadoras Claudia Magdalena Ríos Peña, María Elena López Serrano.— Ciudad de México : Comunicación Científica ; Subdirección de Escuelas Normales, 2025.

494 páginas : gráficas ; 21 × 27.5 centímetros

DOI: 1052501/cc.336

ISBN: 978-607-2628-96-0

1. Maestros – Capacitación de. 2. Seguimiento en la formación docente. I. Ríos Peña, Claudia Magdalena, coordinadora. II. López Serrano, María Elena, coordinadora.

LC: LB1715 A93

DEWEY: 370.711 A93

Directorio

Mtro. Miguel Ángel Hernández Espejel
Secretario de Educación

Mtro. Víctor Sánchez González
Subsecretario de Educación Superior y Normal

Lic. Raymundo Sánchez Zavala
Director General de Educación Normal

Lic. Leticia Gómez Alemán
En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales,
de acuerdo con el oficio No. 22803A000000000/007/2025
de la Subsecretaría de Educación Superior y Normal

Coordinadoras

Dra. María Elena López Serrano

Dra. Claudia Magdalena Ríos Peña

Colaboración Especial en la Dictaminación de Ponencias

Comité de Pares Académicos de las Escuelas Normales del Estado de México

Colaboradores

Mtro. Víctor Manuel Ramírez Álvarez

Mtro. Marco Antonio de la rosa López

Lic. Marco Antonio Negrete Rendón

Editorial: Ediciones Comunicación Científica de S. A. de C. V.

Materia: Educación superior

Publicado: 2025

Número de edición digital: 1

Idioma: Español

ISBN: 978-607-2628-96-0

La titularidad de los derechos: con fundamento en lo dispuesto por los artículos 18, 19 y 83 de la Ley Federal del Derecho de Autor y 46 del Reglamento de la Ley Federal del Derecho de Autor, las autoras y los autores de esta obra, en nuestro carácter de servidores públicos de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno del Estado de México y en pleno ejercicio de nuestros derechos de autor (morales), reconocemos que los derechos patrimoniales (de explotación) pertenecen al Gobierno del Estado de México, a través de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación. Este ejercicio se hace evidente mismo que se hace evidente en la primera edición de obra titulada *Avances de investigación 2024-2025*, publicado por la Editorial Ediciones Comunicación Científica de S. A. de C. V.

Relación de autores de la obra Avances de investigación 2024-2025

Rosa Estela Ramírez Infante
Aneth Lucía Hernández Roque
Nanci Villegas Tapia
Víctor Manuel Galán Hernández
Alejandra Meza Andrade
Rita Marisa López Trejo
Elmar Solano Olascoaga
Leandro Colín Velázquez
Luis Roberto Díaz Mares
Tirso José Cureño Jiménez
Karem Vilchis Pérez
Ana Laura Cisneros Padilla
René López Auyón
Celso Arturo Rivera Rojo
Carlos Andrés Pliego Cortezano
Héctor Velázquez Trujillo
Silvia Mendoza Curiel
Laura Roxana Quiroga Santana
Diana Magali Nuñez Soto
Carlos Israel Hannz Samano
Eduardo Hernández Vergara
Jessica Valdespino Guadarrama
Sandy Mariana Garduño Rivera
Mayra Morado Solís
Alejandra Enriqueta Rodríguez Soria
Gisela Becerril Estrada
Aurelio Vences Díaz
Ana María Cópil Méndez
Rubén González Mora
Nancy Castro Fragoso
Sandra Adriana González Martínez
Roberto Murillo Pantoja
Rocío Adela García Jiménez
Rodolfo Castañeda Ramírez
Marina Yolanda Marín Casas
Annie Brisnafema Posadas Miralrio
Martha Patricia Aguilar Romero
Alejandra Meza Andrade
García Reyes Francisco Javier
Ángel Christian López Hurtado
Marlene García Aguirre
Ana Lilia Vera Gonzaga
Gabriela Carreño Murillo
Cristian Fuentes Páez
Norma Isela García Vega
Luz Angélica Racilla Sánchez
Adriana Monroy Rodríguez
Apolonio Jorge Millán Montes De Oca
Olga Patricia Díaz Esquivel
Zeyla María Luna Gutiérrez
María Guillermina Alvarado Rosas
Máximo Bastida Yolanda Guadalupe
Vianney Ramírez Sánchez
María Teresa Yunuen Hurtado Villalón
Alba Francisca Izquierdo Ramírez
Ricardo Godínez Navarrete
Adrián Garza García
Hugo Cortés Hernández
Ana María Dávila Avendaño

Cristina Cárdenas Corona
Patricia Gutiérrez Martínez
Leticia Rodríguez López
Jesús Ramírez Bermúdez
Daniel Loreto García
Haydeé Tamara Sánchez Velázquez
Jorge Garduño Durán
Alfredo Cortés Robles
Lucero Benítez Alvarado
Sandra Isela Guerra Barrón
Beatriz Lara Montoya
Francelia Nava Gómez
Magali Hernández García
Cynthia Ramírez Pérez
Alma Del Consuelo Espinosa Zárata
Luz Angélica Racilla Sánchez
Seyda Edith Flores Mejía
María Guadalupe Zúñiga González
Julio Contreras Dávalos
Andrea Torres Alejo
Yolanda Vázquez Díaz
Magdalena Núñez Solano
Pastor López Blancas
Hernán Vargas Gómez
Aneth Lucía Hernández Roque
Liliana Toledano Sánchez
Clara Ávila Medina
Esteban Arturo León Tenorio
Cosme Esparza Flores
Xiomara Quintana Morales
Wendy Rodríguez Martínez
Miguel Hernández Vergara
Mónica Tapia Reveles
Erika Cortés Severiano
Sergei Konstantinovich Fokin
Edith Castañeda Mendoza
Beatriz Lara Montoya
Cristina García Gaytán
Leticia Varona Huerta
Mauricio Diego Chino Edith Vences Sánchez
Berith De La Torre Tavera
Jorge Miguel Ibáñez Estrada
Rosa Fidela Fragoso Galbray
Rosa Estela Ramírez Infante
Cinthya Barranco Huitrón
Pedro Prócoro Díaz Sánchez
Felipe Hernández Martínez
Susana Elizabeth Vázquez Magadan
Anayely Garduño Jasso
García Godínez Maribel
Marcos Oliver Jaimes Gómez
Lucino Soriano Vázquez
Efraín Aldama García
Claudia Gisela Casas Barro
Tatiana Neftali Flores Cárdenas
Claudia Lizet Crisóstomo Meza
Valeria Soto Domínguez
Alma del Consuelo Espinosa Zárata
Eliazar Benítez Nava

Nayeli Cossio Vázquez
Miriam Delgado Martínez
Nadia Angelica Morales Villegas
Carina María García Ortiz
Omar Román Cruz Albarrán
Ludibeth Solís Mejía
Brenda Aurea Morales Ramírez
Dilsia Rodríguez Dueñas
María Cristina Michua Cedillo
Ma. Eugenia Flores Díaz
Silvia Martínez Becerril
Julio Cesar Rodríguez Bazan
Irma Marisela Maya Hernández
Eva Monserrat Cuevas Rodríguez
Sandra María del Carmen Flores Castillo
Angelica Rodríguez Rosas
Tenorio Marcelino
Rosa Fidela Fragoso Galbray
Romeo Rivera Serrano
Oscar García Acuña
Claudia Gisela Arellano García
Mónica Tavira Gómez
Claudia Elena Robles Cardoso
Elizabeth Barrera Vázquez
Gabriela Porcayo González
Ángel Christian López Hurtado
José Octavio Martínez Pérez
Manuel Darío Acosta Martínez
Martha Rocío Conchas Gaytán
Mariana Santana Hernández
José Antonio López Ortega
Cruz García Valentín Guillermo
Verónica Molina Suárez
Teresa Izquierdo Ramírez
Raúl Sánchez Ortega
Carlos Contreras Roque
María del Rosario Rojo Mendoza
Gabriela Peña Rico
Ludibeth Solís Mejía
Abimael Benítez Alvarado
Martha Flor Briseño López
Ramón Valverde Ayala
Sandra Nájera Macedo
María del Socorro Garibay Delgado
Georgina Monroy Segundo
Jorge Garduño Durán
Doroteo Eliseo Martínez Gómez
José Armando Cardoso Hernández
Edgardo Suárez Mendoza
Marcelino Jaime Godínez Avelino
José Alpizar Hernández
Carlos Matías Domínguez
Jhonatan Urbina Moreno
María Fernanda Pichardo Mondragón
Leovigildo Ramos Navarrete
Joaquín de Jesús García

Comité de Pares Académicos de las Escuelas Normales del Estado de México

Colaboración Especial en la Dictaminación de Ponencias

María del Socorro Oropeza Amador
Sandy Mariana Garduño Rivera
Ernesto Flores Ramón
Blanca Estela Solalinde Aranda
María del Carmen Frago Flores
María Hortensia Chávez Cano
Ma de Lourdes Reséndiz Trejo
Martín Muñoz Mancilla
Alma del Consuelo Espinosa Zarate
Rosa Fidela Frago Galbray
Leticia Varona Huerta
Jorge Garduño Durán
María del Socorro Garibay Delgado
Liliana Toledano Sánchez
Víctor Manuel Ramírez Álvarez
Araceli López Chino
María Antonieta Hernández Leyva
German García Alavez
Yolanda Guadalupe Máximo Bastida
Jesús Ramírez Bermúdez
Leonel Juan Alcázar López
Nanci Villegas Tapia
Francisco Jacob Gómez Contreras
Miguel Ángel Benítez Porcayo
Miguel Hernández Vergara
Seyda Edith Flores Mejía
Irma Isabel Salazar Mastache
Rufo Estrada Solís
José de Jesús Andriano León
Jesús Albarrán Benítez
José Cruz Cruz
Cristina Cárdenas Corona
Edmundo Darío SotenoTahuilán
Silvia Martínez Becerril
Sergei Konstantinovich Fokin
Martha Patricia Aguilar Romero
Gerardo Barragán Mendoza
Gabriel Flores Bautista
Roberto Leyte Rodríguez
María Elena López Serrano
Norma Alejandra Cabrera Rubio
Francisco Lazo Díaz
Claudia Magdalena Ríos Peña
Martha Yolanda Monzón Troncoso
Luis Macario Fuentes Favila
Héctor Velázquez Trujillo
María de Jesús Yolanda Tapia Torres
Cosme Esparza Flores
Carlos Alfredo Ocadiz Soto
Enrique Delgado Velázquez
Fabián Martínez Hernández
Carina María García Ortiz
María De La Luz Banderas Maya

Jacqueline Conzuelo Nava
German Iván Martínez Gómez
Marlene Díaz Escamilla
Marta Elba Bernal González
Rene López Auyón
Doroteo Eliseo Martínez Gómez
Benjamin Pérez Valor
Karem Vilchis Pérez
Germán Pereyra Flores
Mariana López Victoriano
Rocio Adela García Jiménez
Anabel Madrigal Malvaez
Magdalena Núñez Solano
Miguel Eslava Camacho
Nancy Mendoza González
José Alejandro Sánchez Rodríguez
Cristian Fuentes Páez
Araceli Tapia Salgado
María Leonor Mandujano Rodríguez
Teresa Ordoñez Suárez
Verónica Mora Rojas
Alejandro García Oaxaca
Estela María del Carmen Medina Cuevas
Angelita Juárez Martínez
María Isabel Navarro Meléndez
Alejandra Meza Andrade
Jonathan Ojeda Gutiérrez
Edith Castañeda Mendoza
Lorena López Villafaña
Javier Antúnez Montoya
Rosa Estela Ramírez Infante
Elvira de Guadalupe Ortega
Camacho
Marbell Fernández Vargas
Francisco Javier García Reyes
Susana González González
Pablo Miranda Cedillo
Alejandra Pilar Porcayo Robles
Erika Cortés Severiano
Martha Rocío Conchas Gaytán
Sandra María del Carmen Flores
Castillo
Gabriel Molina Vázquez
Miguel Ángel Pérez Cortés
Jesús Guillermo Aguilar Calva
Alejandro Rivera Reyes
Claudia Raquel Peimbert Angulo
Jesús Hernández Mendoza
Edith Araceli Jaramillo Martínez
María del Carmen Gaspar
Hernández
Maribel García Godínez
Diana Magali Nuñez Soto

Anayeli Gabriela Flores López
Lina Xóchitl García Sánchez
Verónica Molina Suárez
Marcos Oliver Jaimes Gómez
Ana María Copil Méndez
Luis Roberto Díaz Mares
Georgina Monroy Segundo
Eusebio Olvera Reyes
Rodolfo Castañeda Ramírez
Lucía Cruz Ayllón
Fabiola Hernández Aguirre
Miriam Honorato Bastida
Francelia Nava Gómez
Magali Hernández García
Elvira de la Rosa Donlucas
Irving Badillo Mendoza
Basilio Reyes Mejía
Berenice Benítez Alemán
Eduardo Hernández Vergara
María Guadalupe Cruz Vázquez
Eva Monserrat Cuevas Rodríguez
Aneth Lucia Hernández Roque
Silvia Mendoza Curiel
José Israel Bautista Ortiz
Annie Brisnafema Posadas Miralrio
Jorge Miranda Arce
María del Rosario Bernal Pérez
María Leticia Abarca Estrada
Viridiana Ruiz López
Rubén Darío Zepeda Sánchez
Dulce María Rangel Boyzo
Ariel Beltrán Solache
Ernestina Benítez Olascoaga
Imelda Álvarez García
Manuel Darío Acosta Martínez
Norma Angélica Aguayo Vergara
Citlalli Arce Palacios
Eloina Gallardo Espinoza
Ludibeth Solís Mejía
Inocente Melitón García
Alfredo García Delgado
Nancy Castro Frago
Luz Janelly Muñoz García
María Guadalupe Zuñiga Gonzalez
Sahara Mejía Bricaire
Arely Guadalupe Morales Blancas
Cynthia Ramírez Pérez
Eduardo Mercado Cruz
Daniel Alberto Centeno Fuentes
María de Lourdes Guadarrama
Pérez

Índice

Presentación	13
Fundamento legal.....	15
Capítulo 1. Formación docente	
El prácticum como escenario de formación y construcción de saberes	19
La actitud de los estudiantes de la ENAZ sobre la profesión docente	25
Retos del docente en formación, la implementación de la NEM	29
Cultura ambiental. El caso de la CyBENP	37
Evaluación formativa y emociones: construyendo vínculos significativos en clase	41
Epistemologías críticas de la inclusión educativa.....	47
Las prácticas profesionales desde la percepción del estudiante normalista	51
Visualización de funciones con TIC en la formación docente.....	57
La estética en la formación de docentes: desafíos y oportunidades	71
El codiseño desde la flexibilidad curricular, una experiencia docente constructiva	75
Desafíos y oportunidades de la NEM en la enseñanza del inglés.....	79
El aprendizaje autorregulado en la formación de futuros maestros	85
Neuroformación. Alternativa pedagógica ante las exigencias de la NEM	93
Perspectivas de profesionalización de los docentes de educación básica	101
Saberes y emociones desde la formación docente	111
Implicaciones de la creatividad en la formación de docentes.....	117
Hacia una educación transformadora: perspectiva decolonial en la formación docente	123
Teoría y práctica: desafíos de los docentes en formación	129
Impacto de la planificación docente, prospectiva para la mejora académica... ..	135
Desempeño y acompañamiento en las prácticas profesionales del normalista.....	143
La planeación didáctica de los estudiantes normalistas en la NEM.....	149
Aspectos conceptuales sobre la enseñanza de la formación cívica y ética	155
Necesidades formativas en prácticas profesionales.....	161
Prejuicio en la transmutación de valores de los estudiantes normalistas.....	167
Construcción de la ciudadanía, tarea pendiente en la educación normal	173
La producción de conocimiento en la práctica profesional docente	179
Aproximación epistémica a la docencia inclusiva desde la experiencia docente	185
Análisis crítico del uso de la inteligencia artificial en la elaboración de tesis: estudio de caso en la formación docente del inglés.....	191
La narrativa decolonial para la construcción de propuestas pedagógicas	195

Alfabetización académica en la formación docente.....	201
El trayecto académico de los estudiantes de la licenciatura en inclusión educativa	207

Capítulo 2. Docencia y tecnología

La práctica docente a través de la observación entre pares	213
Ecologías del aprendizaje y enseñanza del inglés en la Escuela Normal de Jilotepec: una propuesta teórica y metodológica.....	219
El logro de competencias del trayecto formativo: práctica profesional.....	223
Planes de estudio, NEM, valores en la convivencia armónica escolar.....	233
La construcción de la creatividad pedagógica de los docentes formadores	239
Metodologías activas y educación física en la nueva escuela mexicana	245
Hacia una práctica docente reflexiva de los docentes de ENN	253
La narrativa pedagógica, una opción para la reflexión	259

Capítulo 3. Gestión educativa

Integración de la inteligencia artificial en la formación normalista.....	267

Capítulo 4. Lengua y tecnología

El reto de los segmentos en la pronunciación del idioma inglés	275
El uso de la IA en el aprendizaje del inglés	281
La literacidad cultural: la deuda de la enseñanza del inglés en la Escuela Normal de Zumpango.....	287

Capítulo 5. Identidad normalista e inclusión

La identidad docente y bienestar emocional en inclusión educativa	297
Ser docente en la NEM, del funcionalismo a la transformación social	303
La formación docente y su institucionalización.....	311
La identidad normalista y su relación con la cultura axiológica	317
Aproximación decolonial a la discapacidad desde la horizontalidad	321
Liderazgo transformacional como factor determinante del educador físico	327
Aportaciones del canto coral inclusivo al bienestar personal	333

Capítulo 6. Investigación educativa

El docente como investigador en escuelas normales.....	341
Etnografía e investigación educativa: el caso de la ENCH.....	347
Investigadores noveles en Educación Normal. Habilidades investigativas y formación docente	353
Desempeño académico de estudiantes normalistas y su relación con el sueño	359
La teoría: base medular para desarrollar la literacidad	367
La formación inicial del investigador novel en las Escuelas Normales.....	375

Mar de confusiones con la enseñanza de la geometría	381
Metodología por proyectos para fortalecer el aprendizaje significativo	387
Combatiendo el estrés en las Escuelas Normales	393
La investigación acción para mejorar las prácticas de los formadores	399
Metodologías activas para fortalecer competencias profesionales	405

Capítulo 7. Seguimiento a egresados

Resultados del proceso de admisión docente de los egresados normalistas ..	413
El padre de familia en el quehacer del docente novel	417

Capítulo 8. Tutoría, asesoría, prácticas profesionales y apoyo a estudiantes

Necesidades formativas en investigación desde un enfoque cualitativo	425
Perspectiva de docentes tutoras sobre la formación normalista	431
Narrativas pedagógicas: una posibilidad para sistematizar experiencias de aprendizaje vivo	437
Libertad temática en los trabajos de titulación.....	443
Acompañamiento a los normalistas y su ingreso al servicio educativo	449
La narrativa pedagógica como dispositivo para reflexionar la práctica	455
Límites y aperturas para la autonomía profesional en la ENCH.....	461

Capítulo 9. Inclusión educativa y la inhibición de la deserción escolar

La inclusión educativa en un posgrado sobre interculturalidad	469
Inclusión educativa en las Escuelas Normales del Estado de México	477
Las Normales: escenarios para la alteridad y la interculturalidad	483
Maternidad en la escuela normal: la vulnerabilidad no visibilizada	489
Sobre las coordinadoras.....	¡Error! Marcador no definido.

Presentación

Con el propósito de incidir en el fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM), la Dirección General de Educación Normal, a través de la Subdirección de Escuelas Normales y la participación de las 36 instituciones normalistas de la entidad, publica con apego en la normatividad en el ámbito de su competencia la obra denominada *Avances de investigación 2024-2025*, resultado de procesos de investigación mediante los cuales se evidencia la generación y aplicación del conocimiento en las Escuelas Normales de la entidad.

Resulta pertinente señalar que con la difusión y publicación de los hallazgos de investigaciones educativas, se atiende y se hace eco a indicativos establecidos en la Ley General de Educación Superior, promulgada el 20 de abril de 2021, que en su artículo 24 promueve el fomento de la vocación y democratización científica, tecnológica, humanística e innovadora; mientras que en su artículo 27 establece que las instituciones de educación superior impulsarán, de manera permanente, acciones de divulgación del conocimiento, dando prioridad a la población escolar en todos los tipos y niveles educativos.

Asimismo, esta publicación hace evidente la atención que brindan las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México a las políticas educativas definidas en la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), en las categorías de fortalecimiento a planes y programas de estudio, asesoría, tutoría, investigación, gestión escolar y posgrado.

En este sentido, la presente obra da a conocer el trabajo derivado del desarrollo de los proyectos de investigación y propuestas de transformación del quehacer educativo e institucional en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM), desarrollado por docentes investigadores, docentes, docentes en formación y directivos, que han encontrado en la investigación una estrategia para mejorar su práctica docente y demás funciones académicas y un mecanismo potencial para acceder a reconocimientos como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), para integrar y registrar cuerpos académicos e integrarse en el Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores SNII de nuestro país.

Esta publicación es también producto de las dinámicas institucionales, de la interacción de los colectivos docentes institucionales e interinstitucionales al atender necesidades y circunstancias educativas que reditúan en mejoras y transformación de los procesos académicos para favorecer el desarrollo institucional y contribuir al mejoramiento de la práctica educativa.

En este sentido este documento se estructura en los siguientes capítulos:

- I. Formación docente
- II. Docencia y tecnología
- III. Gestión educativa
- IV. Identidad normalista
- V. Identidad normalista e inclusión.
- VI. Investigación educativa
- VII. Seguimiento a egresados
- VIII. Tutoría, asesoría y apoyo a estudiantes
- IX. Prácticas profesionales

Es así como a través de la publicación de los resultados y avances de investigación e innovación educativa de las ENPEM, contribuye a la difusión y divulgación del conocimiento al mismo tiempo de reconocer a quienes participan en la mejora de la educación y, en particular, en el saber pedagógico que se genera desde cada uno de los espacios donde se desarrolla el hecho educativo.

Las aportaciones y resultados que se presentan en este documento son producto del trabajo de los investigadores, por lo tanto, no representa una visión estatal, el contenido y análisis son responsabilidad de los autores de cada uno de los artículos.

Fundamento legal

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: DOF 17-05/2021 Diario Oficial de la Federación.
- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México: Gaceta del Gobierno 26/02/2021.
- Ley General de Educación Superior: Publicada en el DOF 20/04/2021.
- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Publicación DOF 12/07/2019.
- Ley de Educación del Estado de México: Gaceta del Gobierno 19/04/2021.
- Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de México: Gaceta del Gobierno 26/01/2021.
- Ley de Responsabilidades de los Servidores Públicos del Estado de México y Municipios: Gaceta del Gobierno 24/09/2020.
- Plan de Desarrollo del Estado de México 2017-2023. Publicación Gaceta del Gobierno 15/03/2018.
- Programa Sectorial. Pilar social: Estado de México socialmente responsable, solidario e incluyente. 2017 - 2023. Estado de México.
- Código Administrativo del Estado de México: Última reforma, Gaceta del Gobierno 06/01/2021.
- Manual General de Organización de la Secretaría de Educación: Última publicación, Gaceta del Gobierno 21/12/2021.
- Manual de Organización de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México. Propuesta de documento en agosto 2003.
- Acuerdo 39/12/21 por el que se Emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

Capítulo I. Formación docente

El prácticum como escenario de formación y construcción de saberes

ESCUELA NORMAL DE ATIZAPÁN DE ZARAGOZA

Gabriela Carreño Murillo
Berith De La Torre Tavera
José Octavio Martínez Pérez

Palabras clave: *aprendizaje, prácticum, formación docente, práctica profesional práctica educativa.*

Resumen. En el siguiente escrito se presentan los resultados parciales de una investigación de corte cualitativo-interpretativo, que explora las representaciones sociales (RS) del prácticum profesional desde la mirada de los sujetos de representación: estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza (ENAZ), generación 2022-2026; desde dos ejes fundamentales: la teorización de la práctica y experimentación de la teoría (Pérez, 2008). De ahí que en este estudio el escenario de investigación se concentró en el trayecto de práctica profesional de la generación 2022-2026. De esta forma, se da seguimiento a sus prácticas de adjuntía e intervención, explorando cómo los estudiantes normalistas contrastan, analizan, replantean, evalúan y construyen estrategias de trabajo, se apropian de las culturas escolares y articulan lo aprendido en la Escuela Normal. Por tanto, las categorías que orientan el estudio son el prácticum profesional, formación, saberes y aprendizaje, las estrategias para recopilar datos empíricos fueron a través del lenguaje discursivo y narrativo, con técnicas interrogativas (entrevistas en profundidad) y análisis de sus diarios de práctica profesional. Las preguntas que orientarán este estudio y que permitirá recortar la realidad investigada son las siguientes: ¿Cómo conciben los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENAZ, generación 2022-2026 el prácticum profesional? ¿Cómo se va transformando su prácticum profesional durante su estancia en la Escuela Normal? ¿Qué impacto tienen las RS del prácticum de los estudiantes normalistas en sus procesos de formación y aprendizaje?

Introducción. En el presente escrito se presentan los hallazgos de una primera fase de investigación que explora, por un lado, las representaciones sociales (RS) que los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria de la ENAZ otorgan al prácticum como escenario de formación y construcción de saberes, y, por el otro, pretende comprender cómo se dinamizan estas percepciones en sus procesos de formación durante su trayectoria académica y profesional. En este estudio se percibe al prácticum desde dos ejes fundamentales: la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría (Pérez, 2008), manifestados a través del lenguaje discursivo y narrativo, con técnicas interrogativas (cuestionario) y análisis de sus diarios de práctica profesional. Las representaciones sociales (RS) se desarrollan en complejos y dinámicos sistemas de interacción entre individuos, en sus experiencias, lenguaje cotidiano, universo simbólico y diferentes culturas docentes

que impactan en sus posicionamientos pedagógicos, actitudes, formas aprender y enseñar. Las RS se construyen a través de la cultura docente en el que los normalistas se desenvuelven. Estas RS definen objetivos y procedimientos concretos para sus miembros, Jodelet (1986) afirma que una de las primeras manifestaciones de una representación social es la elaboración bajo inducción social de una concepción de la tarea por parte de una colectividad. Así, la RS incide “directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo” (p. 470).

Por tanto, resulta relevante explorar lo que los normalistas han interiorizado sobre aquello que modela, guía el pensamiento, el actuar profesional y define su trayectoria e itinerario académico-profesional. Pues las representaciones se desarrollan como elementos inherentes a la función docente de forma discursiva y práctica, posibilitando la comprensión de sus actuaciones y posibilidades de transformación profesional. De ahí que sea fundamental obtener datos de los escenarios cotidianos y no solo directamente de los estudiantes, sino también de los docentes normalistas y profesores titulares de las escuelas de práctica profesional, como una forma de triangular aquello que las culturas docentes han interiorizado, lo que es útil a la hora de pensar en el papel que asumen o están dispuestos a asumir quienes construyen esas culturas. Al estudiar con ello las teorías implícitas de los profesores se establece “un vínculo entre las formulaciones abstractas de las teorías y las actividades pedagógicas que el profesor diseña e implementa en el aula, pues el profesor es un agente proactivo que se plantea objetivos y diseña medios para alcanzarlos” (Gómez, 2008, p. 38). Considerando lo anterior, las preguntas centrales exploradas son dos: ¿qué impacto tienen las RS del prácticum profesional de los estudiantes normalistas en sus procesos de formación y aprendizaje? ¿Cómo se van transformando los saberes y aprendizajes de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (generación 2022-2026) durante sus trayectos de práctica profesional? Este estudio contribuye a comprender los procesos de formación docente y estudiantil, así como a identificar necesidades formativas en las diversas instituciones donde se realice la investigación. Con base en los resultados de esta investigación será posible plantear recomendaciones a docentes y alumnos, analizar y evaluar los planes de estudio y diseñar programas de capacitación docente de acuerdo con las necesidades identificadas.

Metodología. Desde Pereyra (2011), investigar es un proceso inherente a la vida misma, una búsqueda para la profundización y comprensión de los fenómenos educativos, más allá de lo meramente evidente. Involucra una exploración constante por aumentar conocimientos y transformar, de manera positiva, la realidad circundante, siempre buscando la comprensión y desarrollo integral del ser humano. A partir de esta rigurosa y sistemática ruta de investigación se presenta el esquema metodológico en la que se basará la presente investigación.

Figura 1. Cuadro de categorías

Categorías	Subcategorías
Representaciones sociales	I: información
	A: actitud
	CR: campo de representación
Prácticum	TP: teorizar la práctica
	ET: experimentar la teoría
Formación	FE: formación escolarizada
	FI: formación invisible
Aprendizaje	AI: aprendizaje invisible

Fuente: elaboración propia.

Las estrategias metodológicas fueron el enfoque biográfico-relatos de vida, a profundidad, el análisis de diarios de práctica profesional, observaciones, cuestionarios y entrevistas. Esta investigación se sitúa desde un enfoque procesual, fundamentada en el paradigma cualitativo, con un enfoque interpretativo y un alcance exploratorio. Dado el objeto de estudio (RS del concepto de formación) y los sujetos de investigación (estudiantes normalistas de la licenciatura en Educación primaria), los participantes se elegirán a partir de un muestreo no probabilístico intencional. Los criterios para su elección serán ser estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria de la generación 2022-2026.

Resultados

1. Representaciones sociales de las prácticas profesionales

Es evidente que la concepción que asuman los estudiantes de su prácticum profesional es trascendental en todos sus trayectos formativos. Específicamente el trayecto de práctica profesional complementa los aprendizajes construidos en espacios académicos de la Escuela Normal y consolidan su perfil profesional como futuros docentes de Educación Primaria. Simultáneamente, representa la oportunidad de generar nuevos aprendizajes formales, no formales, informales e incidentales para expandir sus horizontes de formación. Como parte del proceso de exploración diagnóstica, los estudiantes objeto de representación, a través de una entrevista semiestructurada, consideran relevante sus procesos de práctica profesional:

“Las prácticas profesionales son lo más importante para mí, porque podemos poner en práctica todos los conocimientos adquiridos en la normal. Es donde comenzamos a adquirir mayor experiencia para ser docentes” (E-A11).

De esta forma, los normalistas consideran dentro de su imaginario social a la práctica como el eje de su formación y, en consecuencia, configuran sus RS alrededor de lo que la cultura profesional de los docentes normalistas representa

para la construcción de saberes y aprendizajes. Son estas percepciones, sentidos y significados de su práctica, los que permean en su conocimiento del sentido común, en lo que aprenden y a su vez enseñan a los alumnos de educación básica. Una de las imágenes más recurrentes en torno al prácticum profesional de los estudiantes refiere a pensar las escuelas de práctica como espacios donde se potencia lo aprendido en sus cursos de la Escuela Normal. Como puede identificarse en el siguiente fragmento de entrevista:

“En esta sesión del CTE he aprendido mucho, no entiendo por qué dicen que las reuniones con los docentes de las primarias son aburridas y que no sirven. Lo que aprendo en la normal sí me sirve, pero estar ya en una escuela primaria me abre un panorama más interesante” (E20).

Esta afirmación denota una actitud favorable por parte de los estudiantes hacia la práctica profesional, pues consideran significativo lo que aprenden en las escuelas primarias, sin desmerecer lo que aprenden en la Normal. Este y otros testimonios dan cuenta de una de las RS más difundidas a través de los planes de estudio, de los discursos de sus docentes titulares que prevalecen dentro del campo de representación, pero también de la información que conforman sus RS.

2. Representaciones sociales durante sus trayectos de formación profesional

En lo que respecta a las categorías de aprendizaje, formación y práctica profesional, los resultados de los instrumentos diagnósticos arrojaron los siguientes resultados: casi la totalidad de los estudiantes (21 de ellos), afirman que el sentido de las prácticas profesionales en su proceso de formación se enfoca en uno formativo, una aplicación real y sistemática de la teoría y práctica para lograr su perfil de egreso, generando experiencias formativas significativas. Esto es claro, ya que la información que comparten los estudiantes de la ENAZ en cuanto al sentido de las prácticas es difundida en sus cursos en la Normal y en las reuniones de Colegiado de las Escuelas Primarias de práctica, los cuales coinciden con el enfoque que los estudiantes de la ENAZ han ido construyendo a través de documentos y, en su interacción con la cultura docente de la institución.

En cuanto a cómo realizan la vinculación entre los contenidos de la malla curricular y las experiencias y saberes, la mayoría de los estudiantes (un 85 %) señalan que lo hacen vinculando contenido con su intervención y aplicación práctica de los contenidos. Emplean los instrumentos que se indican en el programa, a partir de las necesidades generadas en las escuelas de práctica, apoyando el trayecto de práctica profesional. Además de la elaboración de un informe de prácticas que abarca el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones. Al preguntarles ¿qué tan importantes consideran que son los contenidos curriculares en su formación académica y profesional?, un 90 % de los 24 califican a los contenidos con un alto nivel de importancia, mientras que solo uno de ellos los calificó como sin importancia. Cuando se les cuestionó por qué eran importantes, afirmaron que estos eran el sustento (teórico y metodológico) de la práctica, orientación de la acción y apoyo a la comprensión de lo que sucede en las aulas para su preparación profesional. En esta parte, la imagen que tienen los normalistas del aporte de la teoría se relaciona con la práctica reflexiva, que es un tema que continuamente los

docentes de la Escuela Normal han trabajado durante los cursos y capacitaciones que han desarrollado en sus dos semestres anteriores. Esto coincide con lo que tres estudiantes señalan en entrevista: “en las escuelas de práctica es donde tenemos oportunidad de poner a prueba lo que nos dicen los textos básicos que trabajamos en la Normal” (E4).

En este sentido, la imagen que los estudiantes han construido de lo que representa la teoría en su formación profesional se vincula con tomar a la teoría para poder tener un posicionamiento que fundamente su actuar docente y que esto, además, los lleve a reflexionar su práctica para poder reorientarla. Los estudiantes tienen la oportunidad de conjugar la teoría con la práctica, debido a que a partir de las experiencias que viven le dan un significado a lo que ocurre, con lo que pueden explicar de forma fundamentada lo que sucede.

En las asignaturas correspondientes al trayecto formativo de práctica profesional, los alumnos reflexionan, con la guía del docente titular, sobre los hechos y sucesos que llamaron su atención, así como de la pertinencia del diseño de sus intervenciones, incorporando nuevas herramientas para mejorar su siguiente intervención. En lo que se refiere a las prácticas profesionales de los estudiantes, el 99 % le otorga una valoración muy importante en sus trayectos de formación y aprendizaje; argumentan que la realidad de lo que se vive en las escuelas solo se puede conocer siendo parte de ellas, al desarrollar su pensamiento reflexivo y crítico. Es el espacio que les permite aplicar, recuperar, analizar y tener experiencias de aprendizajes que les enseña a aprender a “ser docentes”, conformando un estilo y asumiendo un posicionamiento frente al aprendizaje, la enseñanza y la formación. Los tipos de aprendizajes que los docentes identifican que los estudiantes construyen en la escuela normal son aprendizajes colaborativos, situados, reales, globales, asociativos, emocionales, formativos, disciplinares, profesionales, personales y centrados en la parte teórica y metodológica. En lo que refiere a dónde construyen esos aprendizajes mencionan que en todos los ámbitos donde se desenvuelven, en todos sus espacios de formación visibles e invisibles.

Discusión y conclusiones. Estas percepciones de los estudiantes muestran una actitud abierta a otros aprendizajes y escenarios de formación y aprendizaje, no restringiéndolos a espacios formales como el aula. Eso se reafirma cuando mencionan que ellos construyen sus aprendizajes en las escuelas de práctica profesional en los distintos momentos y experiencias, como observación, ayudantía e intervención al recuperar y sistematizar la información recabada. Algunos coincidieron en identificar que ese aprendizaje es autogestivo, por lo que depende de cada uno de los estudiantes normalistas. En los medios digitales, redes sociales y gracias al internet, que ya es una herramienta indispensable para ellos.

Los resultados de esta fase de diagnóstico previa a la investigación son relevantes sobre todo si pensamos que los estudiantes, al ser miembros activos de mundos sociales donde estos discursos están presentes en su vida cotidiana, construyen RS al respecto. Además, es evidente que los estudiantes han estado en contacto con determinadas teorías, modelos teóricos y pedagógicos, en sus procesos de formación inicial-permanente y en los contenidos curriculares, modelos y teorías que

seguramente se podrán identificar en las diferentes fases de investigación a desarrollar. Aunque pudiera pensarse que es solo la teoría lo que guía su práctica, sus conocimientos de sentido común representan una parte esencial de sus saberes y, por consiguiente, de sus actitudes en el campo de desarrollo profesional. Por ende, su formación y práctica como futuros docentes se va conformando con sus experiencias, sus contextos personales, familiares que exceden el ámbito formal y sistemático que les proporciona la Escuela Normal. De ahí que será necesario explorar otros escenarios de formación, informales e incidentales que, de manera invisible, participan en los procesos de formación de aprendizajes y saberes de las personas, incluidos los docentes.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (primera edición) (pp. 27-37). Ediciones Coyoacán.
- Arbesú, M. y Piña, J. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *Observar*, (3), 42-54. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/19>
- Basabe De Quintale, M. y Vivanco, S. (2008). Representaciones sociales del saber compartido en el aula. *Educere*, 12(41), 269-275.
- Bravo Soto, P. L. (2014). *El currículum basado en competencias y sus implicancias en la docencia universitaria: un estudio de caso sobre las representaciones sociales de académicos* [Tesis Magíster en Ciencias de la Educación, mención Currículum]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/15759>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Páidos.
- León, M. (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En *Psicología Social*. Prentice Hall.
- Pereyra, J. S. (2011). *Métodos en neurociencias cognitivas*. Manual Moderno.
- Pérez Serrano, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 60(4), 15-29.
- Santos Gómez, M. (2008). *La educación como búsqueda. Filosofía y pedagogía*. Biblioteca Nueva.

La actitud de los estudiantes de la ENAZ sobre la profesión docente

ESCUELA NORMAL DE ATIZAPÁN DE ZARAGOZA

Sandy Mariana Garduño Rivera
Liliana Toledano Sánchez
Sandra María del Carmen Flores Castillo
Edgardo Suárez Mendoza
María Fernanda Pichardo Mondragón

Palabras clave: *actitud estudiantil, enseñanza superior y personal académico.*

Resumen. La formación docente en las Escuelas Normales del Estado de México ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas, adaptándose a las demandas sociales y educativas contemporáneas. Este estudio tiene como objetivo analizar las actitudes de los estudiantes normalistas hacia la profesión docente, considerando las dimensiones cognitiva, afectiva y conativa que configuran su percepción y compromiso. A través de un enfoque cualitativo y descriptivo, se aplicó un cuestionario a estudiantes de tercer y cuarto grado de las licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar e Inglés. Los resultados revelan que, aunque los estudiantes muestran una actitud positiva hacia la docencia, existen factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en su percepción, tales como la presión familiar, las expectativas sociales y el impacto emocional de la pandemia. Este trabajo concluye que es fundamental fortalecer la formación inicial docente mediante estrategias que atiendan las necesidades emocionales, cognitivas y prácticas de los futuros educadores, promoviendo una identidad profesional sólida y un compromiso ético con la enseñanza.

Introducción. La formación docente en las Escuelas Normales del Estado de México ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, reflejando un cambio en las expectativas sociales, académicas y profesionales hacia la educación. Estas instituciones, históricamente concebidas como espacios de formación técnica, han transitado hacia un modelo universitario que busca responder a las demandas de un sistema educativo en constante transformación. En este contexto, los estudiantes normalistas enfrentan un proceso de adaptación complejo, en el que sus actitudes hacia la profesión docente desempeñan un papel crucial. Estas actitudes no solo influyen en su experiencia formativa, sino también en su futura práctica profesional y en el impacto que tendrán en la educación básica.

La presente investigación tiene como propósito explorar las actitudes de los estudiantes normalistas hacia la profesión docente, considerando las dimensiones cognitiva, afectiva y conativa que configuran su percepción y compromiso. El componente cognitivo se refiere a la manera en que se percibe el objeto de la actitud, abarcando las creencias y opiniones que una persona tiene sobre dicho objeto, así como la información relacionada con este (McGuire, 1968; Hollander,

1978). El componente afectivo se puede definir como los sentimientos de atracción o rechazo hacia el objeto en cuestión (McGuire, 1968). Por último, el componente conativo se relaciona con las tendencias, disposiciones o intenciones conductuales que una persona manifiesta frente al objeto de actitud (Rosenberg, 1960; Breckler, 1984).

Estas dimensiones, ampliamente estudiadas en la psicología social (McGuire, 1968; Breckler, 1984), permiten comprender cómo las creencias, emociones e intenciones de los estudiantes influyen en su identidad profesional y en su disposición para enfrentar los retos de la docencia.

En un entorno marcado por cambios sociales y educativos, como la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el impacto de la pandemia de covid-19, resulta fundamental analizar cómo estos factores han moldeado las actitudes de los futuros docentes. La pandemia, en particular, ha dejado una huella profunda en el bienestar emocional de los estudiantes, afectando su motivación, resiliencia y percepción de la profesión. Además, la tradición familiar y las expectativas sociales pueden actuar como factores motivadores o limitantes en la elección de la carrera docente, lo que genera tensiones que merecen ser exploradas.

Este estudio busca contribuir al entendimiento de las actitudes de los estudiantes normalistas hacia la docencia, al proporcionar insumos valiosos para el diseño de programas de formación que promuevan una identidad profesional sólida y un compromiso ético con la enseñanza. A través de un enfoque cualitativo y descriptivo, se pretende ofrecer una visión integral de las experiencias, creencias y emociones de los estudiantes, para identificar áreas de oportunidad para fortalecer su preparación académica y emocional.

Metodología. La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de alcance descriptivo, orientado a comprender las actitudes de los estudiantes normalistas hacia la profesión docente desde una perspectiva integral. Este enfoque permite explorar las experiencias, creencias y emociones de los participantes, al proporcionar una visión holística de los factores que influyen en su percepción y compromiso con la docencia.

El diseño metodológico es descriptivo debido a que se busca, como bien lo señala Bernal (2010), identificar las características del objeto de estudio junto con la descripción de las partes que lo conforman permitiendo establecer asociaciones. Este enfoque es particularmente adecuado para analizar las actitudes, ya que considera las dimensiones cognitiva, afectiva y conativa como elementos interrelacionados que configuran la percepción de los estudiantes hacia la profesión docente.

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes de tercer y cuarto grado de las licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar e Inglés de una Escuela Normal del Estado de México. El tipo de muestreo fue por conveniencia. En total participaron 50 estudiantes, distribuidos entre los tres programas educativos.

Se aplicó un cuestionario de 18 preguntas abiertas donde los estudiantes podían responder de acuerdo a sus creencias, emociones e intenciones de los estudiantes hacia la docencia. Las preguntas se organizaron en torno a las dimensiones cognitiva, afectiva y conativa; cada dimensión se subdividió en dos aspectos: conocimiento, evaluación, afectividad, conducta, influencia social y prospectiva; finalmente cada aspecto se conformó de tres reactivos.

Para llevar a cabo el análisis se hizo una codificación abierta por dimensión, otorgándole un color y códigos en específico para distinguir tanto las dimensiones como los aspectos y, así, encontrar la relación entre ellos.

Se garantizó la confidencialidad y anonimato de los participantes, para obtener su consentimiento informado previo a la recolección de datos.

Resultados. Los resultados de la investigación se presentan organizados en torno a las dimensiones analizadas: la dimensión cognitiva, dimensión afectiva y la dimensión conativa.

Dimensión cognitiva. Con las respuestas se identifica que los estudiantes tienen conocimiento de las competencias necesarias para ejercer la docencia, de las que destacan la importancia de la formación continua, la especialización y la innovación pedagógica. Sin embargo, algunos sujetos de la investigación expresaron dificultad para relacionar los conceptos teóricos y la realidad del aula, lo que crea inseguridad sobre su preparación profesional.

Dimensión afectiva. De acuerdo con los resultados se obtuvieron emociones hacia la profesión principalmente positivas, expresan ilusión y motivación al dedicarse a la docencia, lo que les satisface de manera personal. No obstante, se identificaron emociones opuestas a las anteriormente mencionadas como ansiedad y frustración, asociadas a la percepción de que el apoyo institucional no se apega a lo que ellos quieren y a las expectativas sociales y familiares.

Dimensión conativa. Con relación a esta dimensión, la mayoría de los estudiantes que formaron parte de esta investigación reveló un compromiso y decisión para con su preparación profesional. Otros manifestaron dificultad para resolver de manera efectiva situaciones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que recalca la necesidad de fortalecer su preparación práctica y emocional, es decir, tener una formación integral.

Discusión y conclusiones. La formación inicial no mantiene expectativas sobre la profesión docente como una formación técnica y con fines meramente económicos, estables o de frecuentes periodos vacacionales, mas no por vocación. Las nuevas generaciones consideran la profesión docente como un trabajo con un horario establecido y que no exige dar más, por lo que la profesión se deshumaniza. En cuanto a las dimensiones analizadas, estas lograron proporcionar información valiosa para reflexionar sobre el trabajo que se hace como institución formadora. Es decir, la actitud hacia la profesión no solo se forma por la trayectoria escolar que

han tenido, sino que también es influida por los docentes con los cuales trabajaba día a día y quienes lo alejan o acercan a fortalecer la concepción de la profesión docente.

Referencias

- Álvarez-Gaoyou Jurgenson, L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson.
- Breckler, S. J. (1984). *Enfoques empíricos para el estudio de las actitudes. El manual de psicología social*.
- Carrillo, S. (2017). Actitudes hacia la profesión docente y condiciones de bienestar: ¿Una década de cambios y continuidades?. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9, 5-30.
- Chaiken, S. y Stangor, C. (1987). Actitudes y cambio de actitud. *Revista Anual de Psicología*, 38, 575–630.
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.38.020187.003043>
- Hernández, F. (2014). Actitudes hacia la docencia: una mirada desde la motivación y el compromiso. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(1), 25-34.
- Hollander, E. P. (1978). *Leadership Dynamics*. Free Press.
- Judd, C. M. y Johnson, J. T. (1984). Artículos en revistas de psicología social. *Revista de Psicología Social*.
- McGuire, W. J. (1968) Personality and susceptibility to social influence. En E. F. Borgatta y W. Lambert (Eds.), *Handbook of personality theory and research* (pp. 1130-1187). Rand McNally.
- McGuire, W. J. (1985). Cambio de actitudes: El enfoque del procesamiento de información. En *Estructura y función de las actitudes*.
- Rosenberg, M. J. y Hovland, C. I. (1960). Componentes cognitivos, afectivos y conductuales de las actitudes. En Rosenberg, M. J. y Hovland, C. I. (Eds.), *Organización y cambio de actitudes: Un análisis de la consistencia entre los componentes de las actitudes*. Yale University Press.

Retos del docente en formación, la implementación de la NEM

ESCUELA NORMAL DE CHALCO

Zeyla María Luna Gutiérrez
Susana Elizabeth Vázquez Magadan

Palabras clave: *NEM, prácticas profesionales, capacitación, docencia.*

Resumen. La implementación del Plan de Estudios 2022 en las escuelas de educación básica ha sido un reto para todos los docentes en servicio por el cambio de paradigmas que representa y todo el sustento teórico necesario para entenderlo.

Para catedráticos de los docentes en formación, sabedores de la tarea que ha significado iniciar este modelo educativo en las instituciones de educación básica, surge la necesidad de involucrarnos en el estudio para conocer y comprender el modelo y brindar a nuestros estudiantes lo necesario para realizar prácticas docentes lo más cercanas al plan de estudios vigente.

Se pretende investigar la manera en que impactan los cursos académicos que forman parte del trayecto de práctica profesional y su vinculación con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana en las practicas que realizan los docentes en formación en las instituciones de educación básica.

Introducción. La docencia juega un papel fundamental en la sociedad, somos pieza angular en el trayecto de formación académica de muchos sujetos que ingresan a una institución educativa, por lo que las Escuelas Normales fueron creadas para formar a los docentes que estarán al frente de las futuras generaciones que verán por nuestra sociedad, localidad, estado o país. Hoy en día vivimos tiempos de cambios importantes en diferentes ámbitos, como el político, el social, el económico o el educativo. En este último hemos sido testigos de las distintas reformas y ajustes que se han dado en los planes de estudio de educación básica con la finalidad de mejorar el logro académico de los niños, niñas y adolescentes (NNA).

Los docentes que laboran en los distintos planteles que conforman la educación básica, desde el 2022 están implementando un plan de estudios que también es llamado la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y que se considera un cambio de paradigma radical, donde los docentes deben enfrentar retos para su implementación, entre los que destacan modificar su forma de enseñanza y de interacción con los estudiantes, donde ahora el centro del proceso educativo ya no es el alumno, sino la comunidad. Entre los muchos comentarios que hemos escuchado en los distintos acercamientos que tenemos con los docentes, hablan de un humanismo distinto al del 2017.

El presente escrito tiene la finalidad de hacer un proceso crítico reflexivo que debe empezar por los catedráticos que laboramos en las Escuelas Normales, que somos parte de esa formación de las nuevas generaciones de docentes que habrán de desempeñarse en las escuelas de educación primaria y secundaria. Pretendemos

compartir algunos de los principales retos que enfrentan no solo los docentes de las escuelas de educación básica, sino también nuestros estudiantes, que son docentes en formación y deben desarrollar sus competencias profesionales al trabajar con el modelo educativo de la NEM.

Como un primer punto nos estaremos centrando en reflexionar qué tanto los docentes de las escuelas de educación Normal estamos involucrados en el conocimiento de este modelo educativo que se imparte en educación básica; esto de acuerdo con lo establecido en el anexo 5 del acuerdo 16/08/22 (p. 9), que define los dominios del saber como saber ser y estar, saber conocer y saber hacer. En el numeral 1 menciona “conoce el sistema educativo nacional, domina los enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio” (SEP. 2022b). Como escuela debemos lograr que nuestros estudiantes dominen los enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio que se implementan en las escuelas de educación básica, lo que nos compromete de manera fundamental a conocerlos y comprenderlos para poder orientar a nuestros docentes en formación.

Metodología. La investigación cualitativa es un enfoque esencial en diversas disciplinas académicas y campos profesionales, la cual trata de comprender e interpretar los significados, las experiencias y las realidades sociales de las personas en sus entornos naturales. Este tipo de investigación emplea una serie de métodos cualitativos para recopilar y analizar datos no numéricos, palabras, imágenes y comportamientos, y pretende generar percepciones profundas y contextualizadas de los fenómenos de estudios (Atlas Ti, s/f). Su objetivo principal es obtener una comprensión más profunda de los aspectos académicos que se pretenden investigar.

El método utilizado es la etnografía, ya que es un método profundamente arraigado en la antropología cultural, en el que la investigación se sumerge en la vida cotidiana del grupo o comunidad que estudia. Esto implica un compromiso a largo plazo y una observación minuciosa del grupo, a menudo mediante la participación de sus actividades. El objetivo principal es conocer desde dentro la dinámica académica, así como recopilar de documentos: guías de observación participante, entrevista, notas de campo, cuestionarios, escalas (Martínez, 2007).

Resultados. En las visitas de acompañamiento que hacemos a los estudiantes, hemos observado que estos cumplen con la elaboración de su planeación, presentan sus materiales didácticos, están en tiempo y forma es sus escuelas asignadas, pero en la práctica, seguimos observado una serie de actividades instruccionales e individuales, donde a los niños se les reparten hojas con imágenes predefinidas, con instrucciones que al ser resueltas se entregan y los niños esperan la siguiente actividad. Algunas veces hemos cuestionado a los estudiantes si tienen clara la diferencia que existe entre el modelo educativo de 2017 y el de 2022, algunos de ellos dicen que sí, otros aseguran que es lo mismo, pero con otro nombre, finalmente seguimos viendo algunas prácticas donde el docente en formación está al frente, los niños acomodados en filas (uno tras otro) y casi toda su jornada de intervención se da al interior del aula de clase. Otro elemento que nos resulta importante rescatar en este primer momento de la investigación es que en

el transcurso de la primera semana de la jornada de planeación correspondiente al segundo semestre del ciclo escolar 2024-2025, algunos de los compañeros presentaron sus FODA del departamento que atienden y fue un dato curioso encontrar que el área de Coordinación de prácticas profesionales perteneciente al Departamento de Formación Inicial presento lo siguiente:

Figura 1. FODA del área de Coordinación de Prácticas de la ENCH



Fuente: elaboración propia.

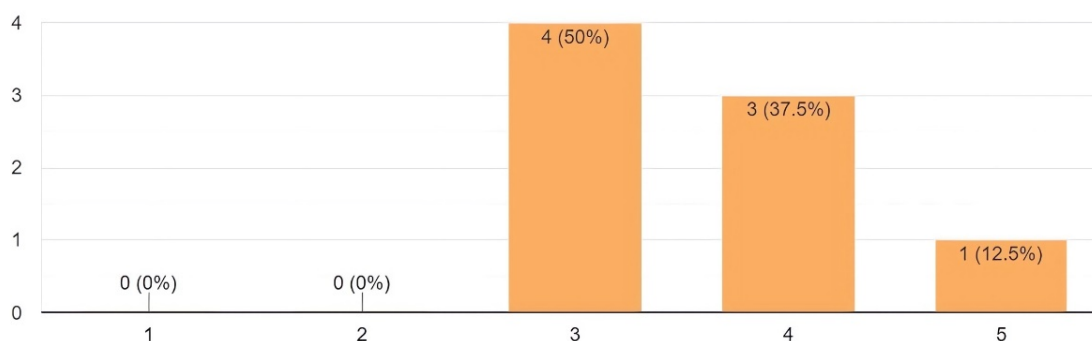
Como podemos ver en la imagen, en los apartados de debilidades y amenazas hay un fenómeno que se repite, como lo es el manejo de los contenidos y el manejo de las metodologías de la NEM. Nuestros estudiantes tienen esa dificultad que puede verse reflejada en la planeación que se revisa y se firma desde nuestra escuela normal para ser implementada en las escuelas de educación básica, que brindan el apoyo para el desarrollo de prácticas profesionales.

Por lo tanto, como parte de nuestro proyecto de investigación nos dimos a la tarea de encuestar, en un primer momento, a las maestras titulares que se desempeñan como responsables de las prácticas profesionales que desarrollan los estudiantes y, que como bien sabemos, son las encargadas de revisar el proceso de planeación y validar la implementación. En dicha encuesta se pretendía saber que tan capacitados estamos los catedráticos de la ENCH con relación a la Nueva Escuela Mexicana y encontramos lo siguiente:

Figura 2. Familiarización con la NEM

En una escala del 1 al 5, ¿qué tan bien comprende las diferencias entre la Nueva Escuela Mexicana y el modelo educativo anterior? (1: No entiendo las diferencias - 5: Entiendo completamente las diferencias)

8 respuestas



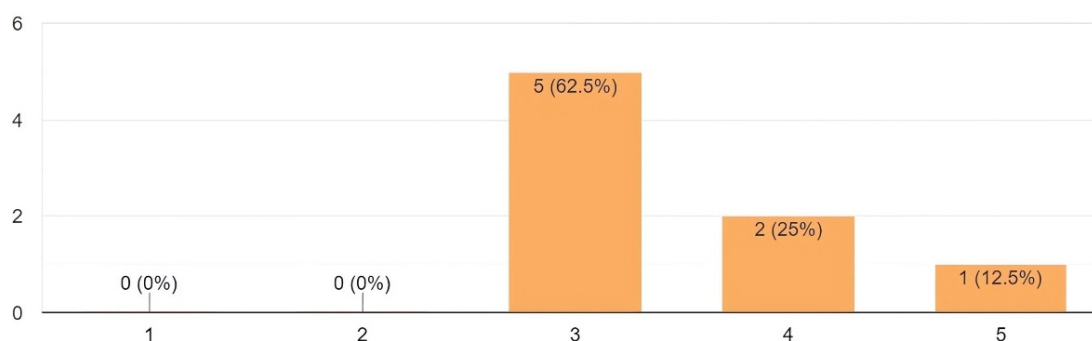
Fuente: elaboración propia.

Nuestros titulares de prácticas consideran que están medianamente familiarizados con los principios fundamentales de la NEM y solo una de los 8 respondió estar muy familiarizada.

Figura 3. Reconocimiento de las diferencias entre los dos últimos modelos educativos de educación básica

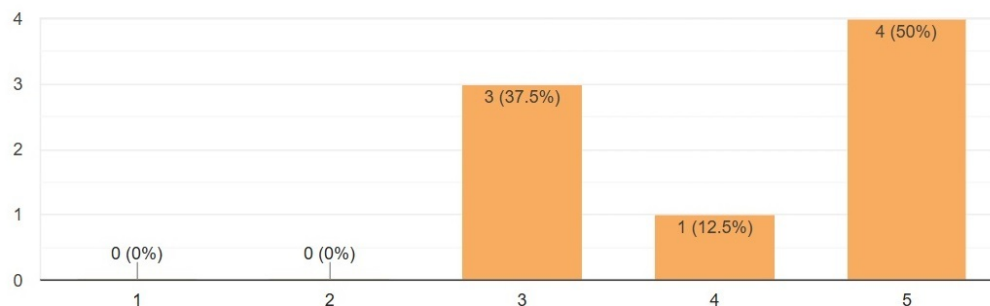
En una escala del 1 al 5, ¿cuán familiarizado(a) está con los principios fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana? (1: Nada familiarizado(a) - 5: Muy familiarizado(a))

8 respuestas



En una escala del 1 al 5, ¿Qué tan necesario(a) consideras recibir más capacitación sobre la Nueva Escuela Mexicana? (1: Nada necesario(a) - 5: Muy necesario(a))

8 respuestas



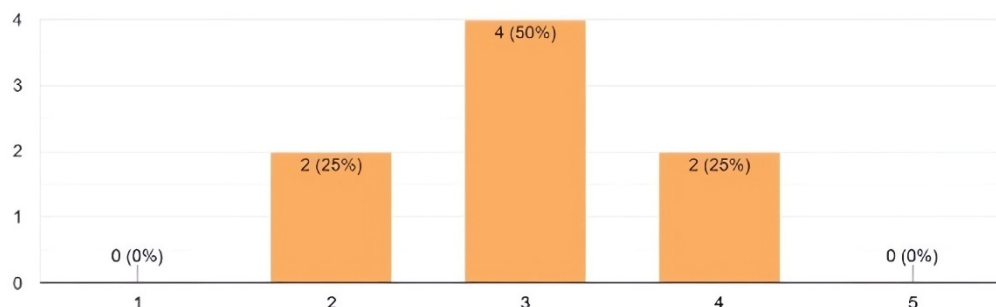
Fuente: elaboración propia.

En estas imágenes se puede observar que la mayoría considera que quizás sí identifican las diferencias entre los dos últimos modelos educativos que se han trabajado en educación básica.

Figura 4. Asesoría recibida y necesidad de asesoría

En una escala del 1 al 5, ¿Qué tan útil encuentra la formación que ha recibido hasta ahora sobre la Nueva Escuela Mexicana? (1: Nada útil - 5: Muy útil)

8 respuestas



Fuente: elaboración propia.

En esta imagen rescatamos que las docentes de la ENCH reconocen que sí han recibido asesoría con relación a la NEM, pero no ha sido suficiente. Es necesario seguir capacitándose para poder incidir en el trayecto académico de nuestros docentes en formación.

Figura 5. Retos de los titulares de prácticas en la implementación de la NEM

Mencione un reto o desafío que enfrenta como titular de practicas en la implementación del modelo educativo en educación básica

8 respuestas

La planeación por proyectos

El que los estudiantes logren identificar las actividades idóneas para cada fase del proyecto.

La aplicación de los proyectos

Explicar a los alumnos las metodologías y la interdisciplinariedad

No hay claridad en la NEM en la manera de llevarla a la práctica en las escuelas de básica, cada una la desarrolla como puede y bajo sus propios criterios, los docentes se comparten las planeaciones por grado y grupo y/o solo realizan los proyectos de los diversos libros, dista mucho el ideal de la NEM con la realidad, trabajan todo junto en una libreta se pierde el enfoque de cada campo.

Cuáles son las experiencias

La adaptación misma de las escuelas al nuevo modelo y la gestión directiva para su aplicación

Comprender y plasmar los pda adecuadamente con los chicos en su práctica

Fuente: elaboración propia.

Como podemos ver en esta imagen, nuestros catedráticos están preocupados por las planeaciones, la aplicación de proyectos, cómo se adaptan las escuelas al modelo educativo y en plasmar PDA en las prácticas, cuando uno de los principales retos que deberíamos tener es comprender a profundidad el modelo educativo desde el enfoque de la NEM, lo que nos permitiría orientar esos procesos de planeación e implementación en las escuelas.

Discusión y conclusiones. El reto que tenemos es fuerte, porque las preguntas que nos hacemos son ¿cómo queremos impactar en la implementación de un modelo educativo 2022 con prácticas que siguen siendo del 2017?, ¿cómo formar docentes desde supuestos y creencias?, ¿cómo implementar un modelo que, para los mismos titulares de educación básica, es complejo?, ¿cómo vincular educación básica y educación superior cuando en ambos no estamos partiendo de un marco referencial común? Necesitamos sumar esfuerzos y reconocer que es necesaria la capacitación docente, que no debemos esperar hasta que nuestras autoridades educativas definan por dónde debemos empezar, nosotros somos los que operamos en la campo educativo, podemos generar propuestas de fortalecimiento académico entre pares, porque si realmente queremos ver el impacto que tiene la NEM en nuestros docentes en formación, debemos ser los primeros en tomar la iniciativa de entenderla desde las bases epistemológicas, filosóficas y pedagógicas que la sustentan, para aterrizarla en las prácticas profesionales que nuestros estudiantes

realizan en las escuelas y realmente incidir en el desarrollo de competencias que marca el plan de estudios en educación superior.

Finalmente, este es un primer esbozo que parte desde la reflexión que como docentes debemos hacer y entender que mucho de lo que nuestros estudiantes hacen en las escuelas de educación básica, es el reflejo de lo que nuestras Escuelas Normales están forjando. El trabajo aún no termina, todavía hay mucho en que ahondar, que proponer, que implementar, que compartir, que construir para transformar la práctica docente que nuestra sociedad demanda de nosotros los maestros que formamos maestros.

Referencias

- Atlas.Ti. (s/f). *Guía fundamental de la investigación cualitativa*. https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-1/investigacion-cualitativa?_gl=1*1b1kyvg*
- Departamento de Formación Inicial. Área de Coordinación de prácticas profesionales. (2025). *FODA 2025*. Escuela Normal de Chalco.
- Martínez, M. (2007) *La investigación etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Trillas.
- SEP. (2022a). *Acuerdo por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica*. [Acuerdo 16/08/22]. DOF: 29/08/22.
- SEP. (2022b). *Plan y programas de estudio 2022 Preescolar, Primaria y Secundaria*. México. Secretaría de Educación Pública.

Cultura ambiental. El caso de la CyBENP

CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES

Carlos Israel Hannz Samano

Palabras clave: *cultura ambiental, valores, formación, biodiversidad, impactos ambientales, política ambiental y naturaleza.*

Resumen. La Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de la ciudad de Toluca ha contribuido al desarrollo profesional de la ciudadanía mediante la formación de profesores con excelencia académica. Para responder a los retos de la sociedad actual y dar prioridad a sus áreas de oportunidad, la CyBENP cuenta con recursos humanos, tecnológicos, financieros y con una cultura que le da identidad y valores para el cuidado ambiental.

En este sentido, la investigación que se realiza tiene la intención de fortalecer la escuela normal como una institución de educación superior experimentada en la formación de licenciados en educación. Para lograr este propósito, se pretende generar en los docentes formadores de docentes, una formación permanente para consolidar la investigación educativa como vía para el análisis y la reflexión de la práctica docente, que permita mejorar la educación que se imparte. Por ello, es importante este espacio académico para continuar con los proyectos de investigación, la producción escrita, la participación en eventos académicos y la vinculación con redes de investigación y conocimiento con prospectiva de integrar cuerpos académicos.

El impacto ambiental y a la biodiversidad en los últimos años se ha incrementado debido a los procesos industrializados y acelerados de la sociedad actual, con un alcance considerable a los diferentes estratos sociales y, principalmente, a sectores vulnerables. Por ello, diversas organizaciones, como las Naciones Unidas a través de sus órganos y organismos, establecen políticas para visibilizar y generar acciones para favorecer y mejorar la convivencia pacífica, el medioambiente, la sustentabilidad y sostenibilidad de los diferentes estados-nación.

En países de economía emergente, como México, se desarrollan políticas en materia de sostenibilidad y sustentabilidad con este enfoque para atender estratégicamente áreas y espacios sociales, económicos, culturales, entre otros, con acciones para movilizar saberes y conocimientos referentes a estas áreas.

En la dirección de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP) se perfilan acciones para establecer, implementar y mantener una política ambiental, que dentro del alcance definido de su sistema de gestión ambiental (el contexto de la organización, la naturaleza, magnitud e impactos ambientales de sus actividades, productos y servicios) comprenda compromisos para la protección del medioambiente, así como la prevención de la contaminación

y otros específicos del contexto de la organización. Otros compromisos específicos de protección del medioambiente pueden incluir el uso sostenible de recursos, la mitigación y adaptación al cambio climático, la protección de la biodiversidad y de los ecosistemas, y otras cuestiones ambientales pertinentes.

Objetivo de la investigación. Registrar comportamientos de estudiantes, docentes y personal de la CyBENP respecto a la educación ambiental en la separación de residuos sólidos urbanos observados en dos puntos fijos diferentes: (a) la cafetería y (b) el área jardinada (entrada principal y preparatoria anexa), con la intención de hacer una propuesta para generar una cultura del cuidado ambiental en el ciclo escolar 2024-2025.

Supuesto. La implementación de una cultura de cuidado ambiental en la CyBENP mejorará la conciencia ambiental entre los estudiantes, docentes, directivos, administrativos y apoyos institucionales; así como también contribuirá con la formación para establecer sensibilidad y conocimiento del cuidado ambiental.

Perspectiva teoría. La corriente naturalista de la educación ambiental se centra en la relación con la naturaleza en un enfoque cognitivo, experimental, afectivo y artístico, donde se aprende y se vive en contacto directo con el medio natural.

Carreño (2021) sostiene que

la naturaleza solo tiene sentido en cuanto está relacionada con una acción práctica eminentemente humana, la naturaleza, tomada en forma abstracta, separada del hombre, no significa nada para el hombre. Por lo tanto, la relación del hombre y el medioambiente debe fundamentalmente concebirse como un fenómeno social. (pp. 26-27)

La educación ambiental (EA) sitúa al ambiente como un sistema en el cual interactúa el hombre y su cultura con la naturaleza. El sujeto se manifiesta como un protagonista del proceso de apropiación de la naturaleza por la vía de su identidad cultural (Leff, 2006), busca comprender la realidad a través del diálogo de saberes, las relaciones entre lo real y lo simbólico, la transdisciplinariedad, la estética, la ética y la innovación metodológica y conceptual (Torres, 1997).

Marco de referencia. La norma ISO 14000, no es la única que brinda beneficios para la institución, sino que todas ayudan a la institución a ahorrar costes y ser sostenible a largo plazo.

Reducción de costes: al disminuir la contaminación y el desperdicio de materia prima.

Visibilidad nacional e internacional: garantiza un nivel de responsabilidad ambiental reconocido globalmente.

Garantía de implementación política: la institución se alinea a una relación más equilibrada y responsable con la naturaleza.

Mejora de la imagen pública: la certificación brinda una imagen positiva y responsable ante los consumidores y la sociedad.

Perspectiva metodología. La metodología es de carácter cualitativo, en el sentido de que recupera la cualidad del problema de investigación, el caso de la CyBENP, con un paradigma hermenéutico que recupera sustancialmente el objetivo planteado en este estudio. Considerando las fases en la educación ambiental (Niño, 2013).

La investigación presenta las siguientes fases: (1) inmersión en el contexto; (2) identificación de las relaciones ambientales; (3) reconocimiento e interpretación de los hechos; (4) implementación del estudio de caso; (5) evaluación del estudio de caso; (6) análisis y discusión de los resultados y (7) conclusiones. En este texto se presentan los resultados específicos de la fase de reconocimiento e implementación de los hechos, que hace relación a la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica. Como objetivo se propuso documentar los fundamentos didácticos que justifican la implementación del estudio de caso como estrategia didáctica para la EA, con base en los siguientes aspectos de análisis:

1. Análisis en sitio: en el lugar donde se recolectan los datos.
2. Análisis de los datos.
3. Foco del análisis: comparación constante de los temas que emergen y codificación de la información.
4. Análisis profundo de la información: comparación sustantiva de los encuentros con los conceptos establecidos en la literatura (Shaw, 1999, citado por Martínez, 2006).

Referencias

- Alba, C. (2011, 5 de junio). Educación Ambiental. *Blog Alba Coromoto*. <http://preservacionambiente.blogspot.com>
- Carreño, M. (2021). Sustentabilidad: un paradigma crítico. En D. Iglesias Piña, F. Carreño Meléndez, R. F. Sánchez Barreto, R. J. Carrasco Aquino, H. A. Calderón y F. Platas López, *Discusión epistemológica entorno a la sustentabilidad y el desarrollo*. Comunicación Científica. <https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2021/09/sn005.-5Discusion-Epistemologica-FINAL-INTERIORES4.pdf>
- Cerrejón. (2012, mayo 03). *Indígenas wayuu clamaron por la lluvia, tras el inicio de la primavera*. Cerrejón. <http://www.cerrejon.com/site/sala-de-prensa/archivo-de-noticias/indigenas-wayuuclamaron-por-la-lluvia.aspx>
- Cimadevilla, G. (2004). *Acción mediática y representaciones ambientales. Vías de espectacularización y desconexión*. Colección de Monografías. [Monografía]
- Coraggio, J. L y Torres, R.M. (1997). *La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos*. Mino y Dávila Editores.

- Eschenhagen, M. L. (2003). El estado del arte de la educación ambiental y problemas a los que se está enfrentando. *II Encuentro Metropolitano de Educación Ambiental* (p 18). Toluca.
- Flor, J. I. (2005). *Claves de la Educación Ambiental. Perspectivas teóricas de la Educación Ambiental*. Didáctica Ambiental S. L.
- ISO 14001:2015. (2015). Norma Internacional. Sistema de Gestión Ambiental - Requisitos Con Orientación Para Su Uso. ISO 14001:2015. <https://www.nueva-iso-14001.com/pdfs/FDIS-14001.pdf>
- Leff, E. (2006). *La complejidad ambiental polis. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. UNAM.
- Macedo, B. y Salgado, C. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. *Revista Forum de Sostenibilidad*, 1. 29-37.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Conocimiento científico general y conocimiento ordinario. *Cinta de Moebio, Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (27). 1-10 Universidad de Chile Santiago, Chile
- Medina Rivilla, A. M. (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Universitas.
- Medina, L. (2000). Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado el 25 de abril de 2014, de UAEMEX: <http://www.uaemex.mx/plin/psus/rev3/medina.pdf>
- Niño, L. y Pedraza-Jiménez, Y. (2019). Potenciar la educación ambiental a través del estudio de caso. *Tecné, Epísteme y Didaxis: TED*. 45. 143-158. <https://www.redalyc.org/journal/6142/614264674007/html/>
- Oliveira, M. y Espinosa, D. (s/f). Geografía y educación ambiental. Propuestas para solventar una articulación necesaria. *Revista ISNSC*. https://isnsc.com.ar/Revista/edicion_004/eje_10_14_oliveira_espinosa_geografia_y_educacion_ambiental_propuestas.pdf
- Revista raíces. (2014). Etología. Revista raíces <http://www.raicesuruquay.com/raices/etologia.html>
- Sauvé, L. (2004). *Una cartografía de corrientes en educación ambiental*. Artmed.

Evaluación formativa y emociones: construyendo vínculos significativos en clase

ESCUELA NORMAL DE ECATEPEC

Alejandra Enriqueta Rodríguez Soria

Palabras clave: *evaluación formativa, ecología emocional, motivación, retroalimentación, práctica docente.*

Resumen. La presente ponencia analiza el impacto de la evaluación formativa en la ecología emocional del aula, tomando como referencia la experiencia de 24 estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Ecatepec. A través de un estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas, se identificaron patrones y tendencias que evidencian cómo la evaluación formativa influye en la motivación, la reducción del estrés académico y la relación docente-estudiante.

Los hallazgos revelan que la mayoría de los participantes percibe la evaluación formativa como una estrategia que fortalece el aprendizaje sin la presión de una calificación definitiva, generando un ambiente de mayor confianza y seguridad. Sin embargo, se detectaron desafíos como la falta de criterios de evaluación claros y uniformes, así como la necesidad de estructurar mejor la retroalimentación para evitar la sobrecarga de trabajo.

El impacto de estos resultados trasciende el aula, ya que los futuros docentes replicarán estas prácticas en sus propias clases, influyendo en la calidad educativa. Por ello, se proponen mejoras como la capacitación docente en evaluación formativa, la estandarización de rúbricas, la integración de herramientas tecnológicas y una gestión equilibrada de la carga académica.

En conclusión, la evaluación formativa es un elemento clave para la transformación educativa, promoviendo un aprendizaje más significativo y un ambiente emocionalmente saludable. Su correcta implementación garantizará una formación docente más efectiva, que impacta positivamente en el sistema educativo y en la calidad de la enseñanza en educación primaria.

Introducción. La educación contemporánea exige una transformación en los procesos de enseñanza y evaluación. La evaluación formativa se ha convertido en un enfoque clave para monitorear el progreso de los estudiantes, proporcionar retroalimentación y fomentar un aprendizaje autónomo. Su impacto va más allá de lo académico, influye en la ecología emocional del aula y promueve ambientes seguros y motivadores. La presente investigación tiene como objetivo aplicar la evaluación formativa a los estudiantes y determinar su impacto en la ecología emocional en un grupo de 24 alumnos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Ecatepec.

Tradicionalmente, la evaluación ha sido sumativa, enfocada en mediciones a través de exámenes estandarizados (Ocampo y Reinos, 2023). Sin embargo, este método genera ansiedad y refuerza la percepción de la evaluación como un mecanismo de control más que de aprendizaje. En contraste, la evaluación formativa ofrece retroalimentación constante, ya que permite que los estudiantes comprendan sus áreas de mejora y participen activamente en su aprendizaje (MEJOREDU, 2021). Aunque se ha demostrado su relevancia en la motivación y el desarrollo metacognitivo, su relación con la ecología emocional del aula aún es poco explorada.

El concepto de ecología emocional, desarrollado por Conangla y Soler (2014), establece que la gestión sostenible de las emociones en el aula fomenta un ambiente equilibrado. La forma en que los docentes evalúan a sus estudiantes influye directamente en la motivación y seguridad emocional de los alumnos. En la formación docente, la evaluación formativa permite a los futuros maestros adquirir una visión integral del aprendizaje y comprender la importancia de construir ambientes emocionalmente saludables (García y Niño, 2023).

La relación entre evaluación formativa y bienestar emocional ha sido analizada en diversas investigaciones. García y Niño (2023) encontraron que los docentes en formación presentan bajos niveles de regulación emocional, lo que afecta su desempeño en el aula. Esto resalta la necesidad de diseñar estrategias que ayuden a gestionar las emociones y promuevan un ambiente positivo. Ocampo y Reinos (2023) subrayan que la evaluación formativa, desde la neurodidáctica, mejora el aprendizaje al enfocarse en la comprensión y aplicación del conocimiento, reduciendo la ansiedad y beneficiando la ecología emocional del aula.

Desde una perspectiva aplicada, Pérez (2021) desarrolló un proyecto de ecología emocional en el aula, demostrando que una adecuada gestión de emociones no solo impacta el bienestar de los estudiantes, sino también su rendimiento académico. La formación continua de docentes es clave para la implementación de estrategias innovadoras como la evaluación formativa (MEJOREDU y OEI, 2021).

El impacto de esta investigación es significativo, especialmente en la Escuela Normal de Ecatepec. En el aspecto académico, permite experimentar los beneficios de la evaluación formativa. A nivel institucional, contribuye a mejorar el plan de estudio vigente, la evaluación formativa requiere de un compromiso compartido por parte de directivos, docentes y estudiantes. Al abrazar este enfoque no solo se promueve un aprendizaje más efectivo, incluso se construyen comunidades educativas que valoren el crecimiento personal y el bienestar emocional de todos sus integrantes.

Metodología. La muestra del estudio estará conformada por 24 alumnos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Ecatepec. La selección de los participantes se realizará de manera intencional, tomando en cuenta su disposición para participar en el estudio y su experiencia con la evaluación formativa dentro del aula. A través de la aplicación de técnicas

cualitativas como entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis de documentos, se buscará comprender cómo la evaluación formativa impacta en la ecología emocional del aula y en el proceso de aprendizaje de los futuros docentes. En un primer momento, el instrumento utilizado en este estudio es una entrevista semiestructurada, que permite obtener información detallada sobre el impacto de la evaluación formativa en la ecología emocional del aula. Este tipo de instrumento es ideal dentro de un enfoque cualitativo, ya que posibilita la exploración profunda de las experiencias de los participantes, sin imponer respuestas cerradas que limiten su perspectiva.

La entrevista consta de cuatro secciones principales:

1. Experiencia con la evaluación formativa
2. Impacto en la ecología emocional del aula
3. Regulación emocional y bienestar
4. Percepción de mejora y sugerencias

Cada sección busca analizar la interacción entre la evaluación formativa y el ambiente emocional del aula, lo que se sustenta en la teoría de la ecología emocional (Conangla y Soler, 2014). Según estos autores, un entorno educativo positivo se construye a partir de la gestión efectiva de las emociones, donde la evaluación formativa desempeña un papel clave en la percepción de seguridad y motivación de los estudiantes.

Asimismo, estudios previos han demostrado que la evaluación formativa influye en la motivación y en la reducción del estrés académico (MEJOREDU y OEI, 2021). García y Niño (2023) destacan que la regulación emocional en docentes en formación es un factor clave en la construcción de un clima de aula positivo. Por otro lado, Ocampo y Reinoso (2023) argumentan que la neurodidáctica aplicada a la evaluación fomenta el aprendizaje significativo, evitando la ansiedad generada por métodos tradicionales.

Resultados. A través de la categorización de los aspectos evaluados, se identificaron patrones recurrentes en las respuestas de los estudiantes, permitiendo una comprensión más profunda de sus experiencias y percepciones en relación con la evaluación formativa.

Cada categoría aborda elementos clave del estudio, como la percepción general de la evaluación formativa, sus ventajas y dificultades, el impacto en la ecología emocional, la regulación emocional de los estudiantes y las sugerencias para su mejora. Además, se incluyen comentarios representativos de los participantes, los cuales refuerzan y ejemplifican los hallazgos obtenidos durante el análisis.

Los resultados reflejan que la mayoría de los estudiantes percibe la evaluación formativa como una estrategia que reduce el estrés académico, fortalece la comunicación con los docentes y favorece la resiliencia. Sin embargo, también se identificaron áreas de oportunidad, como la necesidad de mayor claridad en los

criterios de evaluación, el uso de herramientas tecnológicas para mejorar la retroalimentación y la capacitación docente en la aplicación de este enfoque.

Este análisis cualitativo proporciona información valiosa para la optimización de las prácticas evaluativas en el aula, destacando la importancia de una implementación estructurada y uniforme que garantice un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo para los estudiantes.

El análisis de las entrevistas realizadas a los 24 estudiantes de la Escuela Normal de Ecatepec permitió identificar percepciones sobre la evaluación formativa y su impacto en la ecología emocional del aula. Los participantes destacaron que este enfoque les ayuda a mejorar su aprendizaje sin la presión de una calificación definitiva, lo que promueve un ambiente más seguro y motivador. Sin embargo, algunos señalaron que la falta de claridad en los criterios de evaluación y la inconsistencia en la retroalimentación generan confusión y desmotivación.

En relación con la ecología emocional, los estudiantes manifestaron que la evaluación formativa ha contribuido a reducir la ansiedad ante las evaluaciones y a mejorar la relación con algunos de sus docentes, quienes ahora brindan un acompañamiento más cercano. Esto concuerda con Conangla y Soler (2014), quienes sostienen que un ambiente emocionalmente equilibrado favorece el aprendizaje. No obstante, algunos señalaron que esta práctica no es uniforme en todas las asignaturas, ya que ciertos docentes siguen utilizando métodos tradicionales sin ofrecer retroalimentación efectiva.

Discusión y conclusiones. Desde una perspectiva más amplia, el impacto de la evaluación formativa en la ecología emocional del aula tiene implicaciones en la salud mental y el bienestar de los estudiantes. La reducción de la ansiedad y el fortalecimiento de la resiliencia son elementos clave para la construcción de un ambiente de aprendizaje positivo. Estos resultados pueden servir como base para la implementación de políticas educativas que prioricen la salud emocional de los estudiantes como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien los resultados obtenidos cumplen con el propósito de evaluar el impacto de la evaluación formativa en la ecología emocional del aula, también revelan ciertas limitaciones en su implementación. Por un lado, se evidencia que no todos los docentes aplican la evaluación formativa de manera consistente, lo que genera discrepancias en la experiencia de los estudiantes. Esto implica que el impacto positivo de la evaluación formativa puede verse reducido si no existe una aplicación estructurada y uniforme dentro de la institución.

Otro punto por considerar es que algunos estudiantes mencionaron sentirse abrumados por la cantidad de tareas y retroalimentación que reciben, lo que sugiere que, aunque la evaluación formativa disminuye la presión de un solo examen final, debe ser gestionada de manera que no incremente la carga académica de manera excesiva. Esto resalta la importancia de encontrar un equilibrio entre la

retroalimentación y el tiempo disponible para que los estudiantes la procesen y la apliquen a su aprendizaje.

El impacto de estos hallazgos se extiende más allá de la Escuela Normal de Ecatepec, ya que la mejora en la formación docente tendrá repercusiones directas en la calidad de la enseñanza. El siguiente paso será utilizar estos hallazgos para generar propuestas concretas que permitan optimizar la evaluación formativa en la formación de docentes, garantizando así una enseñanza más efectiva y emocionalmente saludable.

Referencias

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura [OEI] . (2021). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. La Hoja en blanco creatividad editorial <https://www.mejoredu.gob.mx/documentos/publicaciones/formacion-continua-docente.pdf>
- Conangla, M. y Soler, J. (2014). *Ecología emocional: El arte de transformar positivamente las emociones*. Zenith.
- García, L. M. y Fernández, M. P. (2020). Serie de Redacción Científica: Estudios Transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 20(1), 147-150. https://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2227-47312020000100011&script=sci_arttext
- García, L. y Niño, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento Educativo*, 60, (3), 1-14. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/2023.1>
- Ocampo, M. P. y Reinosa, K. (2023). La evaluación formativa en el aula desde la neurodidáctica: Una propuesta enmarcada en las instituciones oficiales del Distrito de Medellín. *Revistas Científicas Universidad CES*. Universidad CES. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/neurodidactica/article/view/2023.1>
- Pérez, L. (2021). *Proyecto para la implementación de la ecología emocional en un aula de segundo de primaria*. [Grado en magisterio educación primaria, Universidad a Distancia de Madrid]. <https://udima.es/ecologia-emocional-educacion-primaria.pdf>

Epistemologías críticas de la inclusión educativa

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE MÉXICO

María Teresa Yunuen Hurtado Villalón

Palabras clave: *complejidad, comprensión, diversidad, inclusión, justicia.*

Resumen. El presente documento de trabajo es parte inicial del proceso de la investigación “La inclusión educativa desde las concepciones de los docentes en formación de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México” aborda las epistemologías que sustentan la inclusión crítica en la educación, destacando la importancia de un enfoque que trascienda la integración de estudiantes con necesidades educativas específicas y que promueva la transformación de la inclusión educativa basada en el enfoque de la diversidad funcional. Se analizan los aportes de autores como Skliar (2005), Rosano (2007), Ocampo (2018) y Fricker (2007), quienes proponen marcos teóricos que cuestionan la normalización y promueven una visión compleja y multidimensional de la inclusión. La metodología utilizada se basa en la revisión teórica y la triangulación de enfoques epistemológicos. Los resultados iniciales de este proceso de investigación señalan la necesidad de replantear las políticas educativas desde una epistemología crítica y compleja, que valore la diversidad como un principio estructurante de la educación.

Introducción. A nivel mundial la inclusión educativa se ha convertido en un campo central en las políticas y prácticas educativas. Sin embargo, la mayoría de los enfoques predominantes tienden a simplificar este concepto, reduciéndolo a la mera integración física de estudiantes con necesidades específicas dentro de las aulas regulares. Esta visión limita e ignora las complejidades estructurales, culturales y epistémicas que subyacen a las prácticas educativas que normalizan la exclusión. Como argumenta Skliar (2005), “la inclusión no es simplemente una técnica pedagógica, sino una cuestión ética y política que implica replantear radicalmente las estructuras de poder y conocimiento” (p. 12).

Partiendo de una revisión documental inicial, se identifican las investigaciones en inclusión educativa que destacan por importantes avances en la comprensión de las barreras físicas y cognitivas, pero existen lagunas teóricas respecto a las epistemologías que le sustentan. A pesar de los esfuerzos para hacer a las escuelas más inclusivas, se siguen reproduciendo formas de injusticia epistémica, como señala Fricker (2007), donde “el testimonio de los sujetos marginados se minimiza o se invalida” (p. 45). En este contexto, el pensamiento complejo de Morin (1990, 1999) y la inclusión crítica de autores como Skliar (2005), Ocampo (2018) y Rosano (2007) ofrecen una oportunidad para reconfigurar las epistemologías que subyacen a la educación inclusiva como un escenario en el que las concepciones en torno a ella determinan sus prácticas. El objetivo de este trabajo es analizar diversas propuestas teóricas que permitan identificar con mayor pertinencia las concepciones acerca de la educación inclusiva, contrarrestándolas con las

concepciones de los estudiantes en formación de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM).

La inclusión educativa ¿realidad presente?

La literatura sobre inclusión educativa ha sido extensa, en su mayoría se ha centrado en enfoques prácticos y pedagógicos que, aunque valiosos, no logran abordar el problema desde una perspectiva epistemológica. Skliar (2005) introduce una crítica fundamental al enfoque tradicional de la inclusión, al señalar que este reproduce dinámicas de normalización, es decir, intenta adaptar a los sujetos diversos a un sistema preexistente, en lugar de transformar ese sistema para que responda a la diversidad (p. 34). Para Skliar, la verdadera inclusión no puede alcanzarse si no se cuestionan las estructuras de poder que subyacen a la educación.

Por su parte, Rosano (2007) aporta una visión basada en el pensamiento complejo, argumenta que la inclusión educativa no puede entenderse de manera reduccionista. Según este autor, "el pensamiento complejo nos permite reconocer que la educación inclusiva no es solo una cuestión de accesibilidad física, sino de cómo se integran múltiples factores que afectan la experiencia educativa" (p. 87). En este sentido, la epistemología de la inclusión debe ser capaz de integrar no solo las barreras externas, sino también las subjetividades, culturas y contextos.

El enfoque de Fricker (2007) sobre la injusticia epistémica también es crucial para comprender la exclusión educativa. Fricker sostiene que "la injusticia epistémica ocurre cuando se desacredita el conocimiento o las experiencias de los grupos marginados" (p. 22), lo que en el contexto educativo se traduce en la minimización de las voces de estudiantes que no encajan en los moldes tradicionales del sistema. Esto está estrechamente relacionado con las propuestas de Ocampo (2018), quien destaca la necesidad de cuestionar las jerarquías de conocimiento en la educación y promover una democratización epistemológica que permita que todas las voces sean valoradas de igual manera.

Metodología. El presente documento de trabajo se basa en un enfoque cualitativo de revisión teórica, cuyo objetivo es analizar las epistemologías críticas de la inclusión a través de los aportes de Skliar (2005), Rosano (2007), Ocampo (2018), Fricker (2007). La inferencia central es que las epistemologías críticas permiten una comprensión más profunda y transformadora de la inclusión educativa, superando los enfoques reduccionistas. Abonando en ello al avance la investigación mencionada.

El proceso de selección de los autores y teorías se realizó de manera intencionada, seleccionando textos clave que aborden la inclusión desde una perspectiva crítica y multidimensional. La lógica interna del trabajo se basa en la saturación de categorías, se alcanzó al identificar patrones recurrentes en las propuestas de los autores, como la necesidad de una transformación estructural y la importancia de la justicia epistémica.

Para asegurar la validez de la investigación, se utilizó la triangulación de teorías y metodologías, comparando los enfoques de inclusión crítica con los modelos tradicionales y emergentes de educación inclusiva.

Resultados. Considerando estos hallazgos como referentes en el trabajo de la investigación en torno a las concepciones sobre la inclusión de docentes en formación en la ENEEEM, los resultados de la revisión teórica indican que las epistemologías de la inclusión crítica, tal como las proponen Skliar (2005), Rosano (2007), Ocampo (2018) y Fricker (2007), ofrecen un marco robusto que enfatiza la necesidad de reconfigurar no solo las prácticas pedagógicas, sino también las estructuras de conocimiento que perpetúan la exclusión.

El análisis crítico de las epistemologías tradicionales revela que estas se centran en la adaptación de los estudiantes al sistema educativo, sin cuestionar las dinámicas estructurales que normalizan la desigualdad. En contraste, los enfoques críticos y complejos proponen una inclusión transformadora, que no solo busca la integración física, sino la creación de escenarios que valoren y respondan a la diversidad. Rosano (2007) refiere a la diversidad como una cualidad propia de la vida y menciona que no hay cosa más natural que la diversidad.

Discusión. Los resultados obtenidos coinciden con los planteamientos de otros estudios sobre inclusión crítica y justicia epistémica. Por ejemplo, Skliar (2005) y Rosano (2007) destacan la importancia de un enfoque ético y político en la inclusión, lo que coincide con las ideas de Fricker (2007) sobre la necesidad de reconocer el conocimiento de los grupos marginados; alude a la referencia epistémica de sujetos cognoscentes.

Sin embargo, uno de los desafíos identificados más importantes es la implementación de epistemologías críticas en la práctica educativa. Aunque los marcos teóricos propuestos son sólidos, su aplicación requiere un cambio profundo en las políticas y estructuras educativas actuales. Aldo Ocampo (2018) señala que "la democratización del conocimiento no puede ser solo un discurso, debe traducirse en acciones concretas que transformen el sistema educativo" (p. 124).

Conclusiones. Las epistemologías críticas de la inclusión, desarrolladas por autores como Fricker (2007), Skliar (2005), Rosano (2007) y Ocampo (2018), ofrecen un marco teórico que cuestiona profundamente las estructuras tradicionales del sistema educativo. Estas perspectivas no solo desafían las barreras físicas y cognitivas, sino que también abordan las jerarquías del conocimiento. Desde esta mirada, la inclusión educativa se transforma en un proceso de justicia social y educativa que debe ser sostenido desde la complejidad de la naturaleza humana.

El pensamiento complejo, planteado por Edgar Morin (1990, 1999), nos permite entender la inclusión como un fenómeno dinámico, interrelacionado e integral, donde la diversidad y la incertidumbre se reconocen como elementos constitutivos de la realidad educativa. Este enfoque promueve una reflexión profunda sobre las prácticas inclusivas, las cuales no deben ser concebidas únicamente como ajustes

o adaptaciones, sino como transformaciones dialógicas que den respuesta a las problemáticas sociales.

La inclusión educativa trasciende las aulas, se extiende a toda la sociedad. Es un derecho humano que beneficia a todos los individuos al fomentar el entendimiento mutuo y la justicia social. Sin embargo, es crucial dejar de asociar la inclusión únicamente con la discapacidad, ampliando su alcance hacia todos los grupos históricamente vulnerados y reconociendo la diversidad como una característica intrínseca de la humanidad.

Skliar (2005) destaca la importancia de “mirar al otro” desde una perspectiva ética, que nos permita reconocer y valorar la alteridad sin excluirla. Esta mirada nos invita a cuestionar las prácticas que invisibilizan al otro y a trabajar hacia una inclusión que no solo integre, sino que transforme.

La inclusión educativa, entendida desde las epistemologías críticas y el pensamiento complejo, es un proceso continuo y multifacético que exige compromiso, reflexión y transformación. Es un esfuerzo colectivo que debe ser impulsado tanto desde la formación docente como desde la participación activa de las familias, los estudiantes y la sociedad en su conjunto. La diversidad no es un desafío a superar, sino una oportunidad para enriquecer nuestra comprensión del mundo y construir una sociedad más justa e inclusiva.

Las epistemologías críticas de la inclusión y el pensamiento complejo nos desafían a repensar profundamente el sentido de la educación como un espacio transformador y ético. No basta con ajustar prácticas; se trata de cuestionar las bases mismas de nuestras concepciones educativas para construir sistemas que valoren la diversidad y fomenten la justicia social.

Referencias

- Fricker, M. (2007). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.003.0001>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa editorial.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Ocampo, A. (2018). *Epistemologías de la inclusión: Hacia una educación democrática*. Ediciones Inclusivas.
- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación Inclusiva*. [Tesis de maestría]. Universidad de Cuenca Ecuador
- Skliar, C. (2005). *Pedagogía de la diferencia: Notas para una educación en contra y al margen del sistema*. Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2020, 25 de marzo). Venus y medusas [Video]. Youtube. https://youtu.be/4-8Qufw_nbY

Las prácticas profesionales desde la percepción del estudiante normalista

ESCUELA NORMAL NO. 1 DE TOLUCA

Rita Marisa López Trejo

Palabras clave: *formación profesional, docente de educación primaria, responsabilidad (educación).*

Resumen. El presente artículo da muestra de la investigación realizada a dos generaciones de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, cursada en la Escuela Normal No. 1 de Toluca, en su último año de formación como docentes, y cuya percepción de las prácticas profesionales da forma al presente escrito.

Las prácticas profesionales son un componente fundamental en la formación de los estudiantes de las instituciones de nivel superior que desean en un futuro convertirse en docentes. La escuela normal es un espacio académico que ofrece el vínculo entre la teoría aprendida en el aula y la realidad de la práctica docente. Por lo que, la percepción de los estudiantes sobre estas experiencias puede influir significativamente en su desarrollo profesional próximo.

Las prácticas permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos y desarrollar competencias tanto genéricas como profesionales en la dinámica áulica, al enfrentarse a los retos actuales de la educación en México.

Este estudio se realizó con el método fenomenológico debido a la singularidad en que se fundamenta la realidad que experimenta el sujeto (futuro docente), con ello la reflexión se manifiesta partiendo desde la misma práctica docente.

Introducción. La práctica profesional correspondiente al 7° y 8° semestre y tiene como propósito fundamental que el estudiante fortalezca y concrete sus competencias profesionales para desarrollarlas en la escuela y en el aula (SEP, 2012a). La escuela normal se interesa en que durante este periodo de tiempo los estudiantes normalistas tengan un acercamiento más real de las condiciones áulicas.

La investigación se enfocó en una población de 24 estudiantes de la generación 2017-2021 con el plan de estudios 2012 y 56 alumnos de la generación 2018-2022 del plan de estudios 2018. Cabe mencionar que estas generaciones contemplan el final de un plan de estudio y el inicio de otro, respectivamente, lo que permitió que esta investigación pudiera obtener la percepción de los involucrados en la transición de ambos planes de estudio y el impacto en su formación como docentes.

El objetivo de la investigación es de carácter descriptivo, analítico y fenomenológico, ya que da cuenta de la percepción de los alumnos normalistas respecto al aporte

de las prácticas profesionales en su formación como docentes y la consolidación de sus competencias en el último año de la carrera.

Al ingresar a la escuela normal los estudiantes suelen tener expectativas sobre la adquisición de conocimientos para aplicar las estrategias en el aula de la escuela de educación básica; sin embargo, en ocasiones la realidad puede ser más desafiante, ya que en ocasiones existe una discrepancia entre lo que aprendieron en el aula de la escuela normal y la realidad del contexto áulico en la escuela primaria.

Este artículo muestra la necesidad de la investigación para conocer e indagar los aportes de las prácticas profesionales a los estudiantes normalistas a partir de las percepciones de ellos mismos.

En la investigación se justifica la necesidad de abordar la formación inicial desde el pensamiento de los estudiantes normalistas, para ello, se realizaron varios cuestionamientos iniciales como: ¿cuáles son los significados sobre ser docente, antes, durante y después de realizar sus prácticas profesionales?, que da pie a la pregunta que orientó la investigación: ¿cuál es la aportación que las prácticas profesionales del último año de la carrera proporcionan a la formación inicial, según la percepción de los estudiantes normalistas?

Por lo anterior, se manejaron cuatro categorías de investigación: las prácticas profesionales, la formación, el perfil de egreso y la percepción.

Las prácticas profesionales. Se entiende a la práctica como el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad (SEP, 2012a). Cuando los estudiantes normalistas se presentan en las escuelas de educación básica se encuentran con docentes titulares nobeles o tradicionales, cuya formación dentro de la docencia ha sido magistral. Sin embargo, en ocasiones también coinciden con profesores que solo tienen una línea de práctica “ser trasmisor de conocimientos y el alumno es receptor pasivo”, en el mejor de los casos han edificado un estilo de docencia con un conjunto de herramientas que han hecho productivas las situaciones de enseñanza, es así que la experiencia de los procesos metodológicos y acciones didácticas son recomendadas por los mismos estudiantes normalistas.

El ambiente académico en el que el futuro profesor cierra su formación inicial muestra la acción docente correspondiente al realizarla *in situ*, lo que permite evidenciar el nivel de dominio de las competencias tanto genéricas como profesionales presentadas en el plan de estudios.

Por lo anterior las prácticas profesionales realizadas en el último año de la carrera se deben ver como experiencias académicas sensibles, llevadas a cabo un contexto similar al que van a encontrar durante su vida profesional. Por tal razón conocer la percepción dentro de su desarrollo de estas es el punto focal de la investigación, dividida así varios momentos:

- El primero es el previo a las jornadas que se realizan a la observación, la ayudantía para establecer los propósitos de su planificación, así como el logro de sus competencias profesionales.
- Un segundo momento es durante la jornada en que se proponen estrategias didácticas, teniendo así la intervención y fortaleciendo las competencias profesionales.
- Un tercer momento es después de la jornada en que se plantean las reflexiones, experiencias de lo vivido durante su estadía en la escuela primaria.

Este último momento es lo que dio origen a la investigación. La labor docente cobra importancia a partir de la forma en que los estudiantes normalistas perciben sus prácticas profesionales a partir de su estadía en la escuela primaria, donde se forja así la postura y las reflexiones del estudiante normalista.

La formación. La palabra formación viene del latín *formatio*, asociado al verbo 'formar'. Eduardo Nicol, filósofo mexicano, decía que el ser humano es un existente y su forma es como conoce su ser. La forma es diversa en cada uno de nosotros y se encuentra en continúa transformación frente a un sin número de alternativas a elegir (Escalante, 2014). La docencia se define como una responsabilidad personal y como una innegable necesidad de aprender y compartir desinteresadamente, lo que conlleva a una carga de sentido hacia el otro, pues se da como respuesta a las pretensiones que la sociedad tiene sobre la educación.

La percepción. Durante todo el proceso de formación inicial en la escuela normal, las percepciones del alumno normalista están creando su identidad y estilo de docencia. La percepción se analiza como una de las aristas que conforman el pensamiento del profesor, que es producto de un complejo entramado de elementos entre los que sobresalen las percepciones, las creencias, las nociones, los valores y las teorías, que, a mayor o menor medida, estudiante va moldeando durante su formación e identidad como docente.

Lo que sucede en la complejidad del aula durante las prácticas profesionales, como el principal espacio donde se realiza la acción docente, repercute en la formación inicial del estudiante normalista; sus vivencias y experiencias se vinculan directamente con sus reflexiones y sus percepciones, las cuales no se evidencian a primera vista, pero determinan las razones de sus maneras de proceder y valorar los efectos en su preparación profesional.

Metodología. El investigador construye el conocimiento de los fenómenos sociales, pues este no es evidente. Esta investigación fue de corte cualitativo, lo que nos brindó el beneficio de contar con un diseño metodológico de carácter flexible por el contenido social de los asuntos que estudia (Giesecke, 2020).

El enfoque de la investigación fue cualitativo, ya que uno de los propósitos es medir la percepción de los alumnos respecto al efecto que las prácticas profesionales tienen sobre el perfil de egreso alcanzado. El espacio de tiempo fue de un año, pues

solo se pretendió medir lo sucedido durante el último año de carrera, durante este tiempo se levantaron los datos para su cuantificación, utilizando una escala de Likert, con ello se requisitó, exploró y analizó la información.

Este estudio focalizó la percepción de los estudiantes normalistas en el cierre de su formación como docentes, con los aspectos en función de la experiencia vivida durante su estadía en las prácticas profesionales.

Para esta investigación se valoró la experiencia de los estudiantes con herramientas metodológicas (método, enfoque y técnicas) y el análisis de datos, triangulando la información para contrastar los resultados obtenidos.

Las vivencias expresadas en relatos y anécdotas explican los momentos significativos de la experiencia, lo que permite construir un argumento explicativo que dé cuenta del sentido que torna el evento. La articulación de ambos mecanismos de expresión ayuda a la toma de conciencia, a la descripción y, finalmente, a la reflexión. Así la fenomenología pone a disposición un modo creativo de acercarse al conocimiento al estudiar la subjetividad y la producción de sentido, desde una racionalidad analítico-empírica de los protagonistas (Fuster, 2019).

Resultados. De la investigación se obtuvieron datos, a partir de cuestionarios aplicados a los estudiantes normalistas, para conocer la percepción del último año de carrera en su formación como docentes, haciendo énfasis en las competencias profesionales, cómo mejoraron y el impacto real que obtuvieron.

También se recurrió al uso de la estadística descriptiva, en virtud de que la información recabada fue de manera personal y debía considerarse de nivel de credibilidad y confianza.

Aunado a lo anterior los datos emitidos por los estudiantes son adecuados y guardan un aceptable nivel de relevancia, por el conocimiento que se tiene del tema y las categorías que se hacen mención en este artículo.

Para su mejor comprensión, los datos se clasifican en:

1. Competencias genéricas
2. Competencias profesionales
3. Ámbito: vinculación con la institución y el entorno

Por lo anterior se rescatan en cada uno de los aspectos anteriores algunas percepciones de los estudiantes normalistas:

1. Competencias genéricas: los estudiantes normalistas reconocen un desinterés por desarrollar ampliamente las competencias genéricas antes de las prácticas profesionales, lo que los obligó al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por la pandemia. Esto explica la brecha de un 19 % y que la discrepancia relativa sea de 40 %.

2. Competencias profesionales; la discrepancia fue la más espaciosa con un 14 % y la discrepancia relativa se disparó al 40 %. Los estudiantes normalistas se mostraron inseguros respecto al uso de los recursos de la investigación en los momentos previos a la elaboración de su trabajo de titulación, ya que, a su percepción, les faltó ejercer su práctica docente en la modalidad virtual.
3. Ámbito-vinculación con la institución y el entorno: el estudiante normalista interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar (padres de familia y docentes) en la toma de decisiones y en el desarrollo de soluciones alternativas ante las problemáticas socioeducativas.

Discusiones y conclusiones. Las 15 competencias del perfil de egreso mejoraron gracias a las prácticas profesionales del último año de la carrera, ya que, desde la percepción de los estudiantes normalistas, antes de las mismas tenían un cierto nivel y, después de las 24 semanas de asistir a la práctica, la mayoría mejoraron de manera significativa, lo cual se puede ver en el tamaño de la brecha.

Cabe rescatar que, en los requerimientos derivados del análisis de las competencias profesionales y genéricas, se encontraron escasas exigencias para la realización de las planificaciones y el uso de las TIC en su práctica docente. Sin embargo, ante la pandemia surgió la necesidad del manejo de las tecnologías y la actualización de plataformas; la manera en la que la evaluación se llevaba de manera presencial tuvo una modificación ante las circunstancias sociales y educativas durante la emergencia sanitaria, así como la postura del docente investigador en su actuar en el aula, en aspectos como la planificación, la evaluación y la didáctica, entre otros.

En cada uno de los aspectos anteriores se rescatan algunas percepciones de los estudiantes normalistas:

- Competencias genéricas: la razón de la brecha de un 19 % y la discrepancia relativa de un 40 %, implica que los estudiantes parten de la necesidad de utilizar las TIC, por la exigencia que tiene la docencia ante las condiciones de la pandemia (en su momento). Sin embargo, en los tiempos actuales sigue siendo una competencia de la que, como docentes, debemos estar al pendiente y actualizados, sobre todo por el uso de las plataformas sociales por parte de los alumnos de educación básica, esto ha implicado actualizarnos y estar a la vanguardia. En general, los estudiantes normalistas reconocen un desinterés por desarrollar ampliamente las competencias genéricas ante las prácticas profesionales, lo que los obligó al uso de las tecnologías por la pandemia.
- Competencias profesionales: la discrepancia fue de las más espaciales con 14 %, y la discrepancia relativa se disparó al 40 %; las dudas que los estudiantes normalistas mostraban respecto al uso de los recursos de la investigación en los momentos previos a la elaboración de su trabajo de titulación los hizo dudar sobre el logro de este tipo de competencias, ya que

su percepción el logro les faltó al ejercer su práctica docente en modalidad virtual.

- Ámbito: vinculación con la institución y el entorno; padres de familia y docentes intervienen de manera colaborativa con la comunidad escolar en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución ante las problemáticas socioeducativas.

Referencias

- Escalante, M. A. (2014). La agonía de Proteo. *Destellos, Revista arbitrada de pensamiento español*. UNAM.
- Fuster, G. (2019) Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Giesecke, M. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur*, 12(2).
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012a). *Práctica profesional, Séptimo y octavo semestres, Plan de Estudios 2012*. Secretaria de Educación Pública
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012b). *Trayecto de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo, Plan de Estudios 2012*. Secretaría de Educación Pública

Visualización de funciones con TIC en la formación docente

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO

Alfredo Cortés Robles

Palabras clave: *formación docente, visualización, concepto de función, representaciones semióticas.*

Resumen. Los significados y algoritmos en la enseñanza de la matemática juegan un papel muy importante al momento de desarrollar un concepto, y el de función no es la excepción. De ahí que esta investigación, centrada en la formación de profesores de matemáticas, tenga como interés emplear la visualización como un agente didáctico que permita vincular los aspectos procedimentales con los conceptuales, a la luz de la teoría de las representaciones semióticas para consolidar la relación entre las definiciones en torno al concepto de función y, al mismo tiempo, las imágenes que se le atribuyen, interactuando con las tecnologías de la información y comunicación (TIC), en particular con dispositivos electrónicos que nos permiten predecir comportamientos de funciones en el plano al variar los parámetros de estas.

Presentación. La formación del profesorado en la Escuela Normal Superior del Estado de México y, en particular, la orientada a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, está atravesando –desde hace al menos una década– por una crisis que va desde una falta de vocación e identidad (reconocida por nuestra propia comunidad estudiantil), hasta un limitado dominio de las matemáticas de nivel básico, hechos que se evidencian con las pruebas aplicadas en los cursos propios de la disciplina.

Si bien es cierto, el enfoque de la enseñanza de las matemáticas –desde la modernización educativa en 1994 (hace tres décadas)– ha sido el de la resolución de problemas, parece que este no se ha aplicado de manera contundente, pues nuestros futuros profesores muestran un dominio sobre técnicas para resolver ejercicios. Dicho de otro modo, resuelven ecuaciones, factorizan expresiones (que también se debe reconocer, lo hacen a veces con dificultad), pero muy pocas veces consiguen plantear la ecuación a partir de un problema que describe una situación real o hipotética.

Además, es muy notorio que, al ocuparse por las técnicas de resolución, los conceptos y definiciones de objetos matemáticos pasen, en el mejor de los casos, a un segundo plano; pues reconocemos que muchos estudiantes no identifican con claridad las diferencias entre una ecuación y una función, por mencionar uno de múltiples ejemplos.

Justo por ello, esta investigación tiene la intención de reivindicar los conceptos para la comprensión de los objetos matemáticos. Concretamente, el concepto de función que aparece en la actividad humana del día a día y también, en la vida escolar de

todo estudiante, desde el preescolar hasta estudios especializados en ciencias, en general, y matemáticas, en particular.

Introducción. Esta investigación ha partido por detectar una problemática que se da en la enseñanza de la matemática a partir de lo que Brousseau denomina contrato didáctico, en el que el profesor plantea problemas y los estudiantes los resuelven. Stella Baruk en 1985 reportó una investigación famosa por el título *La edad del capitán*, que consiste en que a estudiantes de 8 a 10 años se les planteó lo siguiente: en un barco van 12 cabras y 6 conejos, ¿cuál es la edad del capitán? Como es de suponer, algunos respondieron 18 y esto fue porque operaron los números $12 + 6 = 18$. Lo que quiere decir que, bajo la noción de contrato didáctico, “si te doy números, tienes que operarlos” y esto es lo que hacen los alumnos en las clases de matemáticas.

La enseñanza de la matemática sigue ese sendero durante los periodos de enseñanza posteriores (secundaria, bachillerato e incluso el nivel superior) y, particularmente, en la formación de profesores de matemáticas; pues al solicitarles “hallar el área de un pentágono regular con si su perímetro es de 15 unidades y la apotema mide 8 unidades”, los futuros docentes responden al unísono 60 unidades cuadradas que aparte es correcto; no obstante, al pedirles que tracen la figura, ¡esta no existe! (Cortés, 2021). Esto provoca repensar los conceptos y significados inherentes a los procesos algorítmicos. Dicho de otro modo, es necesario que la formación del docente de matemáticas no solo se centre en un robusto dominio de fórmulas y algoritmos (del cual también adolece), sino también de los significados que nutren al concepto que se estudia, para así conseguir conexiones con otros conceptos, evitando que la matemática se enseñe (y mire) por separado.

Los alcances que se han obtenido durante este segundo semestre del ciclo escolar 2023-2024 han sido pocos (pero al momento suficientes), dado que solo hubo cuatro intervenciones con los estudiantes del curso Álgebra y Funciones, del segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. Estas intervenciones se reportan en el apartado de metodología de este informe, evidenciando algunos detalles que han sido relevantes para esta investigación.

La problemática. El aprendizaje de las matemáticas ha sido un tema de interés que va desde su comprensión con lo conductual, es decir, lo observable, hasta su alcance en las neurociencias con imágenes cerebrales «en vivo», las cuales hoy nos dicen en qué regiones del cerebro humano se crean los números (Dehaene, 2016) y la comprensión de las demás operaciones que la humanidad ha cultivado y cuidado, a través de la enseñanza, que está concentrada en escenarios escolares desde hace tres siglos.

Por tanto, la actividad de enseñar matemáticas ha ido cobrando un estatus cada vez más relevante. Por ejemplo, en Francia durante de la década de 1970, Guy Brousseau dio un paso decisivo al llegar a una “Didáctica de la Matemática” después de ver cómo la psicología no atendía los fenómenos educativos relativos a la

enseñanza y al aprendizaje de contenidos matemáticos. México se sumó y en 1975, a través del Instituto Politécnico Nacional, creó el Departamento de Matemática Educativa que ha venido formando especialistas en investigación propios de la disciplina. Estos hechos colocan al enseñante como un profesional que reflexiona sobre su propia práctica docente.

Al respecto, Polo (2017) reconoce que el desarrollo profesional del docente siempre ha sido necesario en las sociedades humanas y hoy adquiere un nuevo desafío, pues enfrenta el complejo proceso de globalización y, con ello, la incorporación de dispositivos electrónicos –como tecnologías– que hoy nos permiten observar comportamientos gráficos, así como la manipulación de figuras geométricas en tres dimensiones e incluso la resolución de integrales paso a paso, por mencionar solo algunos ejemplos.

Así, vemos que pese a la inserción de estas tecnologías el profesor sigue siendo un actor importante en el terreno escolar y su formación –al menos en las Escuelas Normales– debe estar orientada al cumplimiento de un perfil de egreso, apegado a cuatro trayectos formativos, que justo consolida durante su formación de ocho semestres.

Bajo este tenor, el presente proyecto pretende caminar por dos senderos: uno general, orientado al seguimiento de los contenidos de la especialidad de la generación 2023-2027; y el otro particular, centrado en la problemática de concebir una enseñanza procedimental y, hasta cierto punto, mecanicista que mantiene a la mayoría de los conceptos estáticos y, en la mayoría de los casos, carentes de sentido y de relación con otros conceptos. Esto nos conduce a mirar otro escenario –paralelo– que buscará promover el análisis de los aspectos conceptuales y procedimentales que los normalistas refieren al trabajar con funciones. Ambos aspectos convergen en las prácticas de visualización ante situaciones problemáticas que demandan de manera implícita o explícita el concepto de función. Lo que nos lleva a la pregunta que orientará a esta investigación: ¿Cómo visualizan funciones $f:R \rightarrow R$, los profesores en formación a partir del tránsito entre registros de representación semiótica con el apoyo de dispositivos electrónicos con capacidad gráfica?

Objetivos. Reconociendo los procesos de enseñanza y aprendizaje derivados de las prácticas docentes, se exponen los siguientes objetivos que son directrices para la consolidación del presente proyecto de investigación.

Objetivo general. Conciliar los aspectos procedimentales y conceptuales a través de la visualización, para permitir al docente en formación la consolidación de saberes matemáticos inherentes al concepto de función, tanto en su formación como en sus prácticas frente a grupo.

Objetivos específicos. Discutir y analizar cómo desarrollan el concepto de función los profesores en formación, al emplear la visualización entre diferentes formas de representación de objetos matemáticos.

Dotar de significados a las representaciones semióticas a partir del vínculo entre el desarrollo conceptual y los procesos algorítmicos.

Exponer los usos de la visualización para el tratamiento algebraico-gráfico de funciones en la formación de profesores de matemáticas.

Hipótesis. Concebimos que la conexión entre diferentes objetos matemáticos es producto de su uso en diferentes escenarios. Por ejemplo, resolver una ecuación está explícitamente ligada al teorema fundamental del álgebra, que justo relaciona las raíces complejas (y ceros de una función) de un polinomio con el grado de este; no obstante, pocas veces se hace evidente, de forma visual, este hecho.

Por lo anterior, planteamos que la visualización es un proceso que nos permite conectar –y en el mejor de los casos, reconectar– los aspectos algorítmicos con los aspectos conceptuales. Esto quiere decir que, entre muchos ejemplos, los docentes en formación reconocerán que una inecuación es la comparación entre dos funciones.

Marco referencial. De acuerdo con Michael Spivak (2012), el concepto más importante de todas las matemáticas es, sin dudarlo, el de función. Además añade que en casi todas las ramas de la matemática la investigación se centra en el estudio de funciones. Es menester de los docentes en formación adquirir, desarrollar y madurar este objeto matemático tan excelso que, a su vez, está íntimamente ligado con otros objetos, como el de ecuación, el de identidad e inecuación, por mencionar algunos.

Es relevante hacer notar que la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria destina el curso Álgebra y Funciones para el segundo semestre, en uno de sus propósitos demanda que

el estudiante normalista construya conocimientos algebraicos como un conjunto estructurado de variables, parámetros, incógnitas, ecuaciones, inecuaciones y funciones con propiedades y representaciones mediante diversos recursos didácticos incluyendo el uso de la tecnología de tal forma que sean capaces de plantear y resolver problemas, interpretar y modelar fenómenos de distintas disciplinas, así como de actividades que se presenten en su comunidad. (SEP, 2022, p. 6)

Por tanto, el estudiante normalista en su proceso de formación se debe nutrir progresivamente de diferentes contenidos matemáticos y más aún, conseguir la conexión entre estos. Así, por ejemplo, cuando resuelve un sistema de dos ecuaciones con dos incógnitas, debe reconocer que la solución que encuentra, a través de los diferentes métodos de solución, es una coordenada en el plano de la forma (x, y) , y no solo eso, sino que reconocerá que el mismo sistema representa dos rectas que se intersectan en la coordenada (x, y) .

A lo inmediato anterior, Duval (2019) reconoce el tránsito entre diferentes registros de representación semiótica (lo cual se ahondará en líneas posteriores, relativas al marco teórico). De manera somera, y considerando el ejemplo del sistema de ecuaciones, habrá que mirar a las expresiones algebraicas como un registro de representación y su solución en el mismo registro (algebraico), mientras que el tránsito a la representación gráfica se ubica en otro registro (gráfico), los cuales dotan de un mismo significado a las soluciones x e y .

Particularmente, las relaciones entre dos cantidades inician de manera intuitiva en espacios no escolares, lo que sucede en los primeros años de escuela, tanto en preescolar como en primaria. En el nivel de secundaria es cuando se introduce el concepto de función de manera un tanto formal, ya que se establece una escritura propia en un registro algebraico $y = f(x)$, para llevarlo a un registro numérico, empleando la tabulación (asignar valores a la abscisa X para determinar la ordenada Y), y de ahí a un registro gráfico, que consiste en ubicar las coordenadas con los valores (x, y) , uniendo posteriormente los puntos, para hallar un lugar geométrico (recta, parábola, hipérbola, etc.).

Si bien es cierto, esta técnica algebraica-tabular-gráfica es bien entendida por los estudiantes y consiguen realizar las operaciones de manera correcta, identifican incluso las variables dependiente e independiente, incluso ubican propiamente las coordenadas (x,y) , empero al momento de trazar el lugar geométrico grafican un aparente *nudo de aguja* y no una parábola para el caso de la función cuadrática $y = x^2$.

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre una dicotomía en la enseñanza de las matemáticas. Por un lado, el aspecto procedimental y por el otro, el conceptual; donde se ha privilegiado el primero sobre el segundo. En este sentido, la enseñanza prioriza su atención en los procedimientos, métodos, técnicas y algoritmos, dejando muchas veces de lado, los significados y conceptos de un objeto que se está aprendiendo.

Por lo tanto, es imperante conciliar –vía la enseñanza– los conceptos y procedimientos de determinado fenómeno didáctico para lograr conexiones entre diferentes objetos de enseñanza. Con ello, el futuro docente en sus jornadas de práctica podrá establecer relaciones entre los diferentes contenidos matemáticos en secundaria, evitando de alguna manera segmentar la aritmética del álgebra y esta a su vez de la geometría, e incluso del azar o de la misma trigonometría.

Perspectivas teóricas. La relación entre objetos en matemáticas requiere muchas veces de ser capaces de mirar *algo* que otros no ven. Similar a cuando un médico le expone una radiografía de tórax a su paciente y le diagnostica un problema en sus pulmones. El paciente no alcanza a ver las complicaciones que el galeno le advierte, únicamente mira algunas zonas más oscuras que otras en la radiografía, pero no comprende la dimensión del padecimiento. De igual modo, para interpretar

y bosquejar gráficas en el plano coordenado se requiere de un dominio entre las representaciones que están en juego.

Por tanto, se tiene que dotar al aprendiz de la matemática de significados y relaciones entre diferentes representaciones. Aquí, la visualización juega un papel teórico, ya que es concebida como un proceso y producto de creación, interpretación y reflexión a partir de imágenes y objetos procedentes de contextos gráficos y geométricos (Arcavi, 2007).

Por su parte, Hitt (2002) apunta que la visualización matemática tiene que ver con el entendimiento de un enunciado y la puesta en marcha de una actividad, que si bien no llevará a la respuesta correcta, sí puede conducir al resolutor a profundizar en la situación que se está tratando. Una de las características de esta visualización es el vínculo entre representaciones para la búsqueda de la solución a un problema determinado.

De acuerdo con Kaufman (citado por Kotarinou y Stathopoulou, 2017) la visualización nos ayuda a extraer información útil de complejos conjuntos de datos, a menudo voluminosos, a través del uso de gráficos e imágenes interactivas. Esta situación que será atendida al detallar las características propias de una expresión, previo a ver el gráfico después de realizar operaciones, o incluso antes de observarlo en una pantalla.

Miradas como las de David Tall y Sholmo Vinner (1981) cuestionaron ¿cuál es la imagen del concepto X que tienen los estudiantes del nivel escolar Y en el sistema educativo Z ? que dio pie a desarrollar una dialéctica entre la imagen y la definición del concepto. Al respecto, Cantoral (2000) y otros autores sostienen que la imagen de los estudiantes es resultado de su experiencia con ejemplos y contraejemplos del concepto. El conjunto de objetos matemáticos considerados por el estudiante son ejemplos del concepto y no necesariamente son iguales al conjunto de objetos matemáticos determinados por la definición. Si estos conjuntos no son iguales, el comportamiento de los estudiantes puede ser diferente del esperado por el profesor.

Esto nos lleva a repensar la formación del docente de matemáticas, pues es él quien usará esos objetos, a un nivel de experto, para ser capaz de conseguir conexiones entre diversas imágenes de un mismo objeto, así como transitar entre sus diferentes representaciones semióticas, lo que le permitirá consolidar conceptos, que vinculará con sus propios alumnos, reconociendo en dicho vínculo la transposición didáctica, propuesta por Yves Chevallard (1998).

De igual modo, observamos que la formación docente se robustece con las tecnologías para la información y comunicación (TIC), pues en los últimos años se han generado calculadoras con capacidad gráfica, entre las que se reconocen Texas Instruments y Casio; sin pasar por alto los sitios en internet con objetos Java que permiten al usuario interactuar para trazar gráficas (por ejemplo, Proyecto Descartes). Así, y con la misma intención, el desarrollo de programas para computadoras, como Geogebra, Graph, Cabri y Graphmatica, apuntalan la

optimización en tiempo de operaciones matemáticas, otorgando incluso, precisión en la solución de problemas.

En este mismo orden de ideas, los celulares inteligentes hoy también tienen la posibilidad de descargar y trabajar con aplicaciones con capacidad gráfica. Por ejemplo, el mismo Geogebra, Matlab Mobile, Algeo, Grapher y Math Ally, entre otras, que disponen de una calculadora y de un visor gráfico en diferentes sistemas de coordenadas, tanto el cartesiano, como el de tres dimensiones o polar.

Investigaciones relativas a la incursión de tecnologías en el aula (Cornu y Ralston, 1992; Artigue, 2002) revelan un impacto positivo en la enseñanza de las matemáticas, pues agilizan actividades que con lápiz y papel nos demandarían más tiempo. Por lo que para esta investigación también serán consideradas, pretendiendo la interacción entre el sujeto que aprende y el artefacto, para convertirlo en instrumento.

Metodología. Considerando la investigación en educación matemática, se reconoce a la ingeniería didáctica como una metodología (Godino et al., 2013) para realizar la investigación propia de los escenarios escolares, vigilando la concepción, realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza, validando cada momento desde una confrontación entre el análisis *a priori* y *a posteriori*.

En este sentido, y siguiendo las cuatro fases de la ingeniería didáctica, se describen a continuación los procesos que se seguirán para conseguir los objetivos planteados.

Primera fase: análisis preliminares.

Análisis epistemológico del concepto de función, para reconocer su origen, evolución y validación dentro de las matemáticas y ciencias, como un objeto susceptible de estudio a nivel didáctico. De ahí, elaborar un estado del conocimiento, pasando revista por las investigaciones realizadas y tendencias actuales en torno a la enseñanza y aprendizaje de las funciones.

Esta primera fase de la ingeniería didáctica se ha cubierto satisfactoriamente y de manera amplia, pues se cuenta con una bibliografía abundante sobre el desarrollo histórico y epistemológico del concepto de función, partiendo de huesos de animales con marcas, alas de aves con muescas, pasando por las tablas sumerias, e incluso echando una mirada a civilizaciones antiguas del continente americano que, a pesar de que no se registran en la literatura consultada, los trabajos de arqueólogos en las zonas de Perú con la civilización Caral y, en México con las civilizaciones Olmeca, Maya y Azteca, nos aportan elementos que no se pueden pasar por alto para considerar un desarrollo tecnológico que llegó a Europa y con ello la denominada Revolución Científica.

De igual manera, se ha avanzado en las investigaciones reportadas de finales del siglo pasado y las más recientes en torno a la visualización, se observan diferentes

posturas de autores que convergen en predecir e interpretar fenómenos y comportamientos abstractos. En el caso de las funciones, nos interesa que el estudiante, partiendo de $y = f(x)$ (una expresión algebraica) consiga anticipar el comportamiento de la función, empleando gradualmente un lenguaje propio de la matemática que, a su vez, le permitirá robustecer otros conceptos ligados al de función.

Para explicar esos procesos cognitivos, la teoría de registros semióticos –que encabeza Duval (2019), seguido por otros grandes teóricos como D’Amore y Radford– nos aporta elementos teóricos que nos permiten explicar el tratamiento y la conversión que se da entre dos o más diferentes representaciones. Por ejemplo, ir de la expresión algebraica $y = f(x)$ y pasar por otro registro que es la tabulación y después a una representación numérica con las coordenadas de la forma (x, y) y de ahí a una representación gráfica, es una tarea compleja y que como ya se evidenció en el marco referencial de este informe, no es suficiente con dominar esta técnica y este proceso.

Segunda fase: concepción y análisis *a priori* de las situaciones didácticas.

Reconocer como principales variables de estudio la enseñanza de las matemáticas, con énfasis en los aspectos procedimentales y su consecuencia en la formación de profesores, esto por una parte; y por otra, la enseñanza que reconoce el desarrollo conceptual para la comprensión y la articulación con otras definiciones y algoritmos, considerando aquí las representaciones semióticas y la visualización para el diseño de una secuencia didáctica que permita vincular ambas variables de estudio.

De ahí, la necesidad de diseñar (y rediseñar) una secuencia didáctica apegada a los rasgos del perfil de egreso, que incorpore las sugerencias de investigaciones que se han venido realizando en torno a la formación docente, implementando el uso de las TIC con miras al desarrollo de las habilidades digitales.

Es por ello que se han desarrollado cuatro sesiones con el grupo de estudio, las cuales se detallan a continuación.

Sesión 1: resolver una situación. Consistió en problematizar a los estudiantes, partiendo de una situación real, que consiste en comprar gasolina y hacer el pago de \$450 por 20 litros. Posteriormente, se les solicita que resuelvan (a) ¿cuántos litros habría recibido por \$330?; (b) ¿cuánto debo pagar si pido 25 litros?, después, (c) hacer una tabla de los 10 primeros litros para saber el costo.

Lo anterior lo realizan al operar las cantidades mostradas, lo más importante es que distingan que hay dos variables (dependiente e independiente) que serán las que después se ocuparán para realizar la gráfica que modela la situación. Al ubicar los puntos en el plano, los estudiantes se darán cuenta de dicha relación-dependencia entre el número de litros (variable independiente) y el costo (variable dependiente), que al graficar se observa un comportamiento lineal.

Cabe señalar que los alumnos son quienes interactúan con el saber y que las operaciones que realizan las hacen para responder cada una de las tareas demandadas. Ellos son quienes se dan cuenta de la regularidad (constante de proporcionalidad) que existe para el crecimiento proporcional de ambas variables. Para luego advertir y formalizar los conceptos involucrados durante el proceso.

Sesión 2: presentación del concepto de función. Se realizó una exposición con diapositivas para hablar de la necesidad del concepto de función en nuestro entorno, en nuestra vida escolar y así como en la formación de docentes de matemáticas. Comenzamos con la era del paleolítico superior, hacia el 20 mil antes de nuestra era, cuando nuestros antepasados dejaron muescas en huesos de animales que seguramente correspondieron a unas cuentas o a calendarios lunares. Posteriormente, hacia el 10 mil antes de nuestra era, las civilizaciones asentadas en lo que hoy es Irak, usaron ya números explícitos para referirse a cantidades y dejaron sus avances en tablas de arcilla. Después pasamos por China con sus *juegos numéricos* implicados en los hoy famosos *cuadrados mágicos*; luego por Egipto, ahí usaron papiros que evidenciaron sus progresos en el uso de cálculos con un sistema binario. Finalmente llegamos a Grecia, hacia el 600 antes de nuestra era, donde vemos que las matemáticas empíricas previas se empiezan a deducir, para conseguir las primeras bases sólidas de las matemáticas.

Se hizo mención de los avances en América con las civilizaciones antiguas como la Caral y la Olmeca, así como de las prehispánicas en México (Maya y Azteca) para reconocer que también las matemáticas se desarrollaron, pero se perdieron en los códigos durante la conquista española. También se habló de las enormes contribuciones de India y Arabia durante –en lo que Occidente se denomina– la Edad Media, presentándonos las tablas trigonométricas y el sistema de numeración posicional base 10 que hoy seguimos empleando.

En el Renacimiento destacaron las aportaciones de Descartes, Pascal, Fermat, de los gigantes, Galileo, Kepler y Copérnico, en los que se aupó Newton, tratando a otros como Leibniz, Euler, Gauss y muchos otros que contribuyeron al desarrollo de las matemáticas y las ciencias, hasta llegar a los siglos XIX y XX con las aportaciones de Cantor, Dedekind y muchos más.

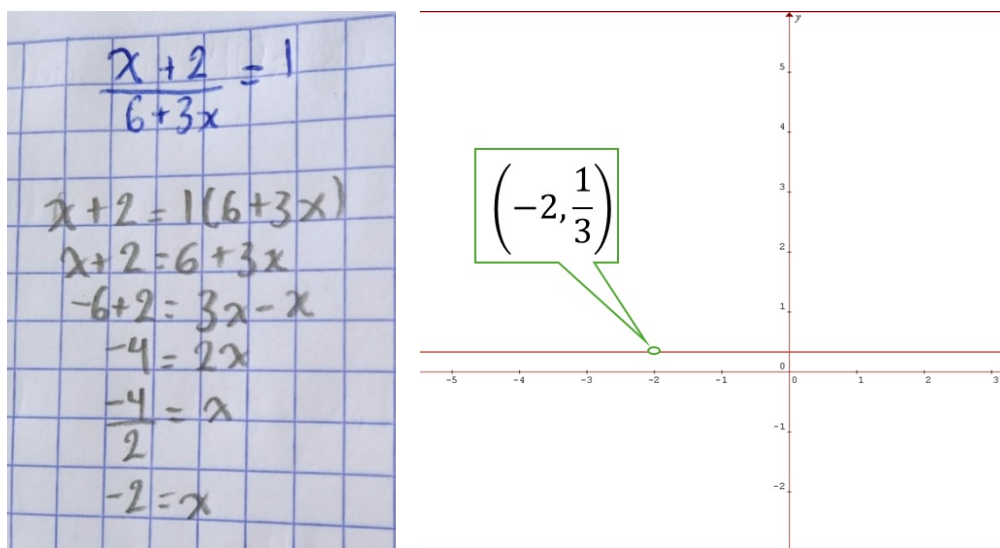
Por último, se reflexionó sobre cómo este concepto, que tiene un desarrollo histórico-epistemológico, debe ser enseñado y aprendido. Se les habló de la matemática moderna que basó su enseñanza en la teoría de conjuntos y después en una enseñanza que considera la maduración cognitiva con respecto al objeto de enseñanza, para terminar con la incorporación de tecnologías que favorecen los aprendizajes. Y justo, en matemáticas, además de la calculadora, las aplicaciones y *software* están favoreciendo las actividades dentro del aula. En particular, el concepto de función ha sido atendido desde esta perspectiva, pues dispositivos con capacidad gráfica nos permiten ver el comportamiento de una función, variando sus parámetros, lo que resultaría tardado y tedioso al hacerlo con lápiz y papel.

Sesión 3: algoritmos que conducen a funciones. Se les propuso para esta sesión resolver la ecuación $\frac{x+2}{6+3x} = 1$, obteniendo como solución $x = -2$, lo que nos lleva a una ¡paradoja!, pues al sustituir la ecuación es inconsistente el valor. Al preguntar qué estaba ocurriendo, los alumnos respondieron que simplemente no tiene solución, y al preguntarles qué hacer, se les propuso mirar a los dos miembros de la ecuación como dos funciones: $f(x)$ y $g(x)$, por lo que fue necesario averiguar qué ocurre en la vecindad de $x = -2$, calculando el límite:

$\lim_{x \rightarrow -2} \frac{x+2}{6+3x}$ que al factorizar resulta $\lim_{x \rightarrow -2} \frac{1(x+2)}{3(x+2)}$ con $x \neq -2$, simplificando $\lim_{x \rightarrow -2} \frac{1}{3}$, lo que nos hace pensar que hay una *discontinuidad evitable* en la coordenada $\left(-2, \frac{1}{3}\right)$.

A continuación se muestra el desarrollo de la solución por un estudiante (lado izquierdo) y la solución dada por Graphmatica (lado derecho), un *software* que grafica funciones.

Figura 1. Gráfica realizada por un estudiante de secundaria



Fuente: Cortés (2016).

Aquí se evidencia que el concepto de función puede recuperar otros conceptos ya conocidos y, lo más importante, permite la conexión con otros significados y algoritmos. De hecho, los mismos estudiantes llegaron a decir “¡entonces, para eso sirve el límite!”.

Sesión 4: sistemas de ecuaciones lineales. Para esta sesión se trabajó con un sistema de ecuaciones muy famoso, conocido como “las patas y cabezas en una granja”, que fue resuelto por todos, sin excepción, con el método de suma y resta. Se les pidió que lo desarrollaran con el método de igualación y así lo hicieron. Reemplazamos las variables que ellos habían considerado por x e y , y lo llevamos al plano con Graphmatica, para que ellos vieran el punto de intersección de las rectas, poniendo especial atención en la pendiente de la recta, que es la solución del sistema de ecuaciones.

Posteriormente se colocó un sistema de ecuaciones $\begin{matrix} 2x - y = 2 \\ 3 + 4x = 2y \end{matrix}$, y los estudiantes procedieron a realizar las operaciones, pero vieron que las variables se eliminaban, quedando cero, por lo que vi que algunos lo empezaron a resolver con otro método, obteniendo el mismo resultado. Al preguntarles “¿Qué ocurre?” respondían “no sale”, “se cancelan las variables” o “no tiene solución”, por lo que fue necesario replantear la solución, observando dos funciones. Al despejar Y de ambas ecuaciones, se obtuvieron dos funciones que al graficar se encontró que ¡son paralelas!

Se les preguntó por qué ocurría eso, algunos estudiantes, al reconocer el problema anterior (la granja), se percataron que las pendientes son iguales y recordaban que, en sus cursos de Geometría Analítica del bachillerato, cuando las pendientes son iguales, las rectas son paralelas, así que obtuvimos un modo general para encontrar rectas paralelas.

$$\begin{aligned} Ax + By &= C \\ k(ax + by) &= c \end{aligned}$$

Es suficiente con que una ecuación sea múltiplo de la otra, pero ¿qué ocurre, o qué condición debe cumplir, cuando las rectas están superpuestas?, es decir, una encima de otra. Los alumnos empezaron a hacer operaciones y con el computador empezamos a escribir sus propuestas, hasta que alguien se percató que no sólo las variables debían tener un factor, sino que ese factor también tenía que ser del término independiente, obteniendo que para que las rectas tengan soluciones infinitas, debe ser de la forma:

$$\begin{aligned} Ax + By &= C \\ k(ax + by) &= k(c) \end{aligned}$$

Con esto concluimos que los sistemas de ecuaciones tienen dos soluciones: consistentes e inconsistentes. Los consistentes son dos: independiente, en el que se obtiene una solución única que se representa en el plano con la coordenada (x, y); y dependiente, es aquel con un infinito de soluciones. El inconsistente es el sistema en que el no hay punto de intersección, es decir, las rectas son paralelas.

Tercera fase: experimentación.

Trabajar con grupos de profesores en formación de la especialidad en matemáticas, abordando contenidos propios de la asignatura, vinculándolos con el concepto de función, considerando en ese sentido, a la visualización como principal agente entre el tránsito de diferentes registros semióticos de representación, para después implementar la secuencia didáctica planificada en la fase anterior, secuencia que será evaluada y rediseñada en el transcurso de la investigación.

Cuarta fase: análisis *a posteriori* y evaluación.

Revisión de la implementación de la secuencia a la luz de teorías que ayuden a explicar las respuestas y procedimientos de los normalistas, para generar un análisis *a posteriori* que, a su vez, será contrastado con el análisis *a priori* de la segunda fase, identificando las convergencias y divergencias, validando o, en su defecto, refutando la hipótesis planteada.

Conclusiones. Aprender matemáticas no se reduce a implementar técnicas, algoritmos y procedimientos que el profesor enseña y que, en muchos casos, carecen de un sentido para las y los estudiantes. Implica también desarrollar significados en los futuros docentes para que comprendan la relación entre la definición de un concepto y la imagen de dicho concepto, como es el caso de las funciones, que al tratarse en ambos sentidos (imagen-definición) a través de la visualización, es notorio el significado inherente al concepto y a los procesos.

Por otro lado, las lecturas de artículos, revistas y literatura especializada se han realizado para conseguir un estado del conocimiento que permita recuperar estrategias, análisis, posturas y conclusiones de otras investigaciones con respecto al concepto de función y con lo que atañe al uso de la visualización y los registros de representación semiótica.

En este momento se reconoce que el grupo con el que se acompañó este semestre podría no ser el grupo de estudio, pero sí un piloto, un referente para poder establecer una relación y comunicación con el Departamento de Docencia para el siguiente ciclo escolar, para poder desarrollar todas las actividades planificadas, obteniendo las conclusiones que nos permitan dar respuesta a la pregunta de investigación y al mismo tiempo, al logro de los objetivos y verificación de la hipótesis.

Referencias

- Arcavi, A. (2007). El desarrollo y el uso de los símbolos. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, (44), 59-75.
- Artigue, M. (2002). Learning mathematics in a CAS environment: the genesis of a reflection about instrumentation and the dialectics between technical and conceptual work. *International Journal Of Computers for Mathematics Learning*, 7, 245-274.
- Cantoral, R. (2000). *Desarrollo del pensamiento matemático*. Editorial Trillas.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Ediciones Aique.
- Cornu, B. y Ralston, A. (Eds.) (1992). The influence of computers and informatics on mathematics and its teaching. *Science and Technology Education*, 44. UNESCO.
- Cortés, A. (2016). *Caracterización gráfica de las funciones senoidales* [Tesis de Maestría]. Instituto Politécnico Nacional.
- Cortés, A. (2021). La edad del capitán, significados en problemas de matemáticas. *Revista de Educación, Universidad Abierta*. UNESCO.
- Dehaene, S. (2016). *El cerebro matemático. Ciencia que ladra*. Siglo XXI

- Duval, R. (2019). *Semiosis y pensamiento humano: registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Grupo de Educación Matemática.
- Gelis, M. (2025, junio 20). *Cómo personalizar actividades con las plantillas de la RED Descartes*. Proyecto Descartes. <http://proyectodescartes.org/descartescms/>
- Godino, J., Batanero, C., Contreras, A., Estepa, A., Lacasta, E. y Wilhelmi, M. (2014). La ingeniería didáctica como investigación basada en el diseño. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 34(2-3), 167-200.
- Guevara Niebla, G. (1991). México: ¿un país de reprobados?. *Nexos*, (142), 33-44.
- Hitt, F. (2002). *Funciones en contexto*. Prentice Hall.
- Kaufman, A. (1994). Visualization guest editor's introduction. *Computer*, 27(7), 18-19.
- Kotarinou, P. y Stathopoulou, C. (2017). ICT and liminal performative space for hyperbolic geometry's teaching. En Gilles, A. (Ed.), *Mathematics and technology* (pp. 81-98). Springer.
- OCDE. (2010). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Santillana.
- Polo, M. (2017). The professional development of mathematics teachers: generality and specificity. En Gilles, A. (Ed.), *Mathematics and technology* (pp. 495-523). Springer.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Álgebra y funciones: programa del curso. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, Segundo semestre*. SEP.
- Spivak, M. (2012). *Calculus. Cálculo infinitesimal*. Reverté.
- Tall, D. y Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with special reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 151-159.

La estética en la formación de docentes: desafíos y oportunidades

ESCUELA NORMAL NO. 3 DE TOLUCA
CUERPO ACADÉMICO: DESARROLLO ACADÉMICO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Martha Patricia Aguilar Romero
Sergei Konstantinovich Fokin
Claudia Elena Robles Cardoso

Palabras clave: *estética, formación docente, preescolar.*

Resumen. La formación de docentes de preescolar implica que los estudiantes adviertan, entre otros aspectos, los avances en la comprensión del desarrollo y aprendizaje infantil, lo que conlleva la necesidad de contar con una formación integral. Entre los elementos primordiales de esta formación destaca lo estético, entendido como el estudio y la apreciación de la belleza y su integración en el proceso educativo. Esta ponencia se deriva del proyecto de investigación cualitativo de corte teórico titulado "Crestomatía para la implementación del curso de formación estética en el ámbito educativo". El objetivo es identificar desafíos y oportunidades en la incorporación de lo estético en la formación de docentes. Dentro de estos desafíos se reconocen (a) la comprensión y valoración de lo estético como un componente sustancial del desarrollo integral de los niños en edad preescolar, pues a menudo se subestima su importancia, al priorizar otros aspectos académicos; (b) la falta de recursos teóricos y la limitada capacitación en este ámbito. Por otra parte, se advierten las siguientes oportunidades: (a) el desarrollo de programas de formación que incluyan cursos específicos sobre estética y su aplicación en el ámbito educativo; (b) la incorporación de prácticas que fomenten la experiencia estética en el entorno preescolar; (c) construir una crestomatía para la enseñanza de la formación estética que contribuya al desarrollo intelectual del futuro docente al proporcionar una selección representativa y diversa de materiales que le permitan profundizar en el estudio de la formación estética, analizar diferentes perspectivas y enriquecer su comprensión en este campo.

Introducción. La estética, entendida como la apreciación de la belleza y la sensibilidad artística, desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños en edad preescolar. Schiller (1795) consideraba que lo estético era una parte fundamental de la experiencia humana, y abordó la importancia de la belleza y el arte en el desarrollo del individuo, al destacar cómo la apreciación de lo estético puede contribuir a la formación de un carácter moral y a la elevación del espíritu humano.

Los docentes en preescolar tienen la responsabilidad de crear entornos estéticamente enriquecedores que estimulen la imaginación, la creatividad y el gusto por la belleza en los niños, por ello, el cuidado de los espacios, la selección

de materiales y el diseño de actividades son aspectos centrales que contribuyen en la formación integral de los pequeños.

La estética no solo se limita al aspecto visual, sino que también influye en la manera en que los docentes se relacionan con los niños, en la narración de cuentos, en la selección de música y en la integración de elementos sensoriales en las actividades educativas. Todo ello contribuye al desarrollo de la sensibilidad, la empatía y la apreciación por el arte y la cultura desde una edad temprana. Dewey (1934), sostiene que lo estético no se limita a la contemplación de objetos bellos, sino que abarca toda experiencia humana en la que se percibe un valor significativo, lo estético se relaciona con la experiencia vivida y la integración de las emociones, la mente y el cuerpo en la apreciación estética.

En la formación de docentes de preescolar la estética debería fomentar la integración de diversas formas de expresión artística, promover la exploración de la naturaleza, facilitar el aprendizaje a través del juego y fortalecer la autoestima y la confianza de los niños en sus capacidades creativas.

En este escrito el objetivo es identificar desafíos y oportunidades en la incorporación de lo estético en la formación de docentes, esto resulta primordial para promover una enseñanza integral puesto que la estética en la formación docente permite, entre otras cosas, desarrollar habilidades creativas, fomentar la apreciación estética y promover la sensibilidad cultural en el proceso educativo. Por otra parte permitirá diseñar estrategias eficaces para potenciar el papel de lo estético en la formación de docentes, con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje de los futuros profesionales de la educación.

Max van Manen (1990) sostiene que lo estético en la formación docente es sustancial para desarrollar la sensibilidad y la capacidad de percepción de los futuros educadores. Destaca la importancia de aproximarse a la enseñanza desde una perspectiva estética, al permitir que los docentes puedan apreciar la belleza y la complejidad de la experiencia educativa. Además, enfatiza la importancia de cultivar la creatividad y la expresión artística en la formación docente, ya que esto enriquece la práctica educativa y promueve un aprendizaje más significativo para los estudiantes.

Metodología. La investigación de la cual se deriva este escrito es de tipo cualitativo de corte teórico, pues se centra en la recopilación, análisis e interpretación de información para desarrollar o ampliar teorías existentes. El enfoque de la investigación es analítico reflexivo, lo que implica una profunda reflexión sobre los datos recopilados, que busca identificar patrones, conexiones y posibles nuevas perspectivas teóricas.

El enfoque analítico reflexivo en una investigación cualitativa busca comprender a fondo los fenómenos estudiados a través de un proceso de reflexión crítica. Este enfoque implica la recopilación de datos detallados, su análisis cuidadoso y la interpretación reflexiva de los mismos, con el fin de obtener una comprensión

profunda y rica del tema de estudio. El investigador se enfoca en un análisis más riguroso y una interpretación más precisa de los hallazgos. El enfoque analítico reflexivo es fundamental para la investigación cualitativa porque permite revelar aspectos significativos y complejos de los fenómenos estudiados.

Resultados. De acuerdo con la revisión teórica se encuentra que al incluir elementos estéticos en la formación de los docentes, estos desarrollan una mayor sensibilidad hacia el arte y la creatividad, lo cual puede verse reflejado en su práctica pedagógica. Por su parte, los niños pueden beneficiarse al tener maestros más sensibles y abiertos a la expresión estética. Freire et al. (2011), en su obra *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, resaltan la importancia de incluir elementos estéticos en la formación de los docentes. Destacan fomentar la sensibilidad estética y la creatividad en la formación de los docentes, ya que consideran que estas son cualidades fundamentales para promover una educación liberadora y transformadora; así mismo abogan por un enfoque educativo que valore la dimensión estética y artística como parte integral del desarrollo personal y profesional de los docentes.

Los resultados parciales permiten reconocer que existe una percepción positiva sobre la importancia de incorporar elementos estéticos en la educación de los niños pequeños. Se reconoce que la inclusión de aspectos artísticos, música y actividades creativas en el currículo contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, y que al integrar lo estético en las prácticas pedagógicas obtienen una mayor confianza en su capacidad para fomentar la creatividad y la apreciación estética en sus alumnos.

Elliot Eisner (2002) destaca la importancia de incluir la educación estética en el currículo escolar, argumentando que el arte y la creatividad son de gran relevancia en el desarrollo del pensamiento crítico, la apreciación estética y la comprensión del mundo que nos rodea, promueve además la idea de que lo estético no solo enriquece la vida de los estudiantes, sino que también resalta la importancia de la experiencia estética para el desarrollo integral de los estudiantes.

Estos hallazgos sugieren que la formación docente en preescolar puede fortalecerse significativamente si se considera lo estético en sus procesos de planificación y en su enfoque educativo.

Dentro de los desafíos y oportunidades de la incorporación de lo estético en la formación de docentes de preescolar se reconocen los siguientes aspectos.

a) Desafíos

- La comprensión y valoración de lo estético como un componente sustancial del desarrollo integral de los niños en edad preescolar, pues a menudo se subestima la importancia de la estética, al priorizar otros aspectos académicos.
- La falta de recursos teóricos y la limitada capacitación en este ámbito.

b) Oportunidades

- El desarrollo de programas de formación que incluyan cursos específicos sobre estética y su aplicación en el ámbito educativo.
- La incorporación de prácticas que fomenten la experiencia estética en el entorno preescolar.
- Contar con una crestomatía para la enseñanza de la formación estética que contribuya al desarrollo intelectual del futuro docente al proporcionar una selección representativa y diversa de materiales que le permitan profundizar en el estudio de la formación estética, analizar diferentes perspectivas y enriquecer su comprensión en este campo.

Discusión y conclusiones. La estética desempeña un papel importante en la formación de docentes en preescolar, ya que contribuye al desarrollo integral de los niños, favorece la construcción de ambientes de aprendizaje estimulantes y promueve la sensibilidad artística y cultural desde una edad temprana. Es preciso que los docentes en preescolar integren la estética como un elemento central en su práctica educativa para brindar experiencias enriquecedoras que potencien el desarrollo de los más pequeños.

Incorporar lo estético en la formación de docentes puede presentar desafíos significativos, dado que tradicionalmente la educación se ha enfocado en aspectos más cognitivos. Al incluir lo estético, es necesario revisar y adaptar los enfoques pedagógicos, los recursos educativos y reflexionar sobre las evaluaciones. Por otra parte, también puede presentar diversas oportunidades, ya que permite introducir nuevas perspectivas y enfoques en el proceso educativo. El uso de elementos estéticos, como la pintura, la música, la literatura y la expresión corporal, puede enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, ya que fomenta la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico en los futuros docentes. Es necesario que en las instituciones educativas se reconozca la importancia de lo estético en el proceso educativo y se brinde el apoyo necesario para su incorporación en la formación de docentes de preescolar.

Referencias

- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Eisner, E. (2002). *Las artes y la creación de la mente*. Yale University Press.
- Freire, P., Núñez, C. y Freire, A. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Schiller, F. (1975). *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Universidad Nacional de Cuyo Facultad de Filosofía y Letras.
- Van Manen, M. (1990). *La experiencia vivida: ensayos sobre la humanidad de las cosas*. Idea Books.

El codiseño desde la flexibilidad curricular, una experiencia docente constructiva

Escuela Normal de Naucalpan

María Guillermina Alvarado Rosas

Anayely Garduño Jasso

José Antonio López Ortega

Palabras clave: *codiseño, flexibilidad curricular, formación docente, participación, innovación.*

Resumen. El codiseño curricular es un enfoque participativo que tiene como objetivo promover la integración de diversos actores educativos en la construcción y adaptación de los planes de estudio. Esta investigación analiza el impacto del codiseño en la flexibilidad curricular desde una perspectiva docente, destacando su contribución al fortalecimiento del aprendizaje significativo y la participación activa de los docentes en la toma de decisiones curriculares. A través de una metodología cualitativa y mediante la investigación-acción, basada en talleres de planeación y entrevistas semiestructuradas, se documentaron las experiencias de un grupo de profesores en una escuela normal. Los resultados muestran que el codiseño favorece la adaptación contextualizada del currículo, fomenta la colaboración y potencia la capacidad docente para innovar en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, también se identificaron retos como la resistencia al cambio y la necesidad de capacitación específica. En conclusión, el codiseño representa una herramienta clave para promover una educación más flexible y pertinente, siempre que se acompañe de estrategias claras de apoyo y seguimiento.

Introducción. A inicios del 2022 las Escuelas Normales asumieron el compromiso que dio la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGSuM), de participar en la construcción de los programas que enriquezcan la formación inicial, y que sean coherentes con las necesidades sociales de cada entidad federativa, por lo que se promovió la participación de maestros y maestras formadoras de docentes, de las Escuelas Normales públicas que ofertan la Licenciatura en Educación Preescolar a nivel estatal, para crear equipos de trabajo multidisciplinarios para el análisis del currículo con la participación de un responsable de la academia por cada institución.

En este marco, la integración curricular se propone como un proceso que requiere de la experiencia, el aprendizaje y la creatividad de los colectivos escolares, para que los componentes propuestos en el Plan de Estudio 2022, como el perfil de egreso, ejes articuladores, campos formativos, contenidos y procesos de desarrollo de aprendizajes, adquieran sentido y se articulen en favor de hacer pertinente y situado el trabajo escolar (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

El proceso de codiseño busca integrar las experiencias y el conocimiento de los colectivos responsables del aprendizaje de los estudiantes. Como primer paso, se ha avanzado en el análisis sobre cómo se ha desarrollado la flexibilidad curricular dentro del codiseño y si, hasta el momento, ha funcionado como una estrategia efectiva de construcción, integración y participación para los formadores de docentes en las Escuelas Normales.

Asimismo, se busca dejar un precedente sobre los hallazgos obtenidos en torno a las estrategias, el seguimiento y la evaluación de este proceso. Esto incluye la construcción, implementación y ejecución de los cursos que conforman la malla curricular a nivel estatal.

Metodología. El estudio emplea un enfoque cualitativo, a través de la investigación-acción. Se enfoca en la utilización de encuestas, observaciones y análisis documental para obtener datos sobre el impacto del codiseño en la flexibilidad curricular. Respecto a la población, la conforman docentes de Escuelas Normales y se hará uso de entrevistas semiestructuradas, priorizando la triangulación de datos para aumentar la validez de los hallazgos, que se caracterizan por su interés en comprender la realidad social y cultural de los individuos, destacando que los significados son construidos a través de interacciones humanas en contextos específicos (Denzin y Lincoln, 2005). La investigación utiliza dichos instrumentos para obtener una comprensión integral.

Este enfoque permite recoger información sobre conceptos y variables clave para medir y analizar fenómenos educativos complejos desde una perspectiva descriptiva. Esto resulta especialmente significativo en contextos educativos, donde la colaboración y la integración de diferentes perspectivas son esenciales para transformar entornos educativos y promover el desarrollo profesional y curricular.

Teóricamente, esta propuesta está basada en el constructivismo social que enfatiza la naturaleza colaborativa del aprendizaje y la importancia del contexto cultural y social. Vygotsky (en Olid y Caballero, 2018) señala que el aprendizaje se basa en la integración, el establecimiento de relaciones y la ampliación de esquemas de conocimientos presentes en el individuo. A su vez, este requiere de interacciones significativas entre personas dentro de un ambiente que favorezca la colaboración, la investigación y la creatividad para solucionar problemas. Por lo tanto, el conocimiento es construido dinámicamente a través de relaciones entre personas y sus ambientes físicos y sociales. Esta idea ha sido retomada por la University College Dublin.

Resultados. Para la recolección de información se han empleado técnicas de investigación educativa que han aportado datos cualitativos y cuantitativos. Se utilizó el cuestionario como instrumento principal para conocer la percepción de los distintos actores involucrados en la aplicación de los cursos. En una primera fase, el estudio se centró en los cursos de 4º y 5º semestre, correspondientes a la fase de profundización, con el objetivo de efectuar un análisis comparativo de los currículos actuales en el ámbito estatal.

Se espera que los resultados de este proceso de codiseño se perciban como una estrategia efectiva para fortalecer el currículo de la Licenciatura en Educación. Los hallazgos de esta investigación destacan que el codiseño curricular facilita una mayor pertinencia de los contenidos educativos al contexto específico de los estudiantes y la institución. Entre los beneficios se encuentran los siguientes:

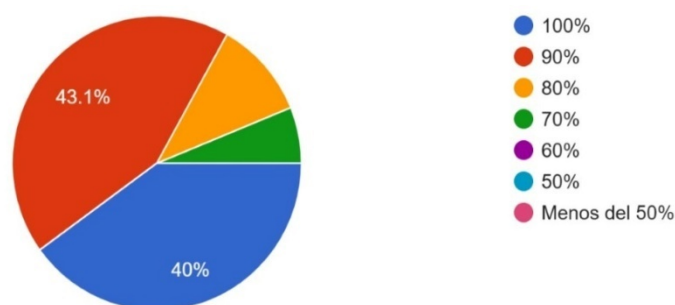
- Una mayor participación y compromiso docente en la toma de decisiones curriculares.
- La generación de propuestas pedagógicas innovadoras y contextualizadas.
- El fortalecimiento de la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes.

Esto se considera solo un avance de las preguntas aplicadas a la muestra de 11 Escuelas Normales. Considerando el trabajo de la academia al inicio del diseño y construcción de los cursos la matriz de congruencia de cada uno de ellos.

Para la recolección de información se han empleado técnicas de investigación educativa que han aportado datos cualitativos y cuantitativos. Se utilizó el cuestionario como instrumento principal para conocer la percepción de los distintos actores involucrados en la aplicación de los cursos. En una primera fase, el estudio se centró en los cursos de 4º y 5º semestre, correspondientes a la fase de profundización, con el objetivo de realizar un análisis comparativo de los currículos actuales en el ámbito estatal. Para ello, se estructuró un cuestionario que fue aplicado en una primera fase, obteniendo como datos de base los cursos que fueron atendidos en cada institución.

A nivel institucional cada escuela normal reportó distintos hallazgos. En términos de participación docente, 65 profesores respondieron a la evaluación, destacando que la implementación del codiseño en actividades piloto ha fortalecido la integración de enfoques pedagógicos innovadores. Se concluye que este proceso ha sido clave para el seguimiento y evaluación de la flexibilidad curricular. Como se representa en la gráfica 1, que muestra los resultados del porcentaje que se logró para cubrir los contenidos temáticos desde la implementación de estos enfoques Innovadores.

Gráfica 1. Resultado del % que se logró para cubrir los contenidos temático



Nota. Se solicitó a los participantes señalaran el porcentaje de logro en los contenidos de la unidad de aprendizaje como prueba piloto.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones. Los resultados obtenidos en esta primera fase de la investigación reflejan un avance significativo en la implementación del codiseño curricular en las Escuelas Normales. La participación activa de los docentes en el proceso ha sido fundamental para la creación de un currículo más pertinente y adaptado a las realidades locales. Sin embargo, también se evidencian desafíos que deben ser abordados para asegurar la efectividad y continuidad de estas iniciativas.

Los gráficos presentados muestran una tendencia positiva en la percepción de los docentes sobre la relevancia de los contenidos y la estructura del currículo. La mayoría de los participantes considera que el codiseño ha facilitado una mayor articulación entre las unidades de aprendizaje y los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana.

Al mismo tiempo, la resistencia al cambio y la falta de capacitación adecuada en metodologías de codiseño son obstáculos que podrían limitar el potencial de esta estrategia. Por lo tanto, es crucial que se implementen programas de formación que equipen a los docentes con las herramientas necesarias para participar efectivamente en el codiseño.

Como conclusión se puede afirmar que el codiseño curricular ha favorecido un aprendizaje más significativo al alinearse con las necesidades de los estudiantes y así fortalecer el aprendizaje.

La estructura y análisis de la presente ponencia no solo presentará de manera clara los hallazgos de la investigación, sino que también ofrecerá un marco para la discusión sobre la importancia del codiseño en la flexibilidad curricular en la formación docente.

Referencias

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos.*
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *Manual de investigación cualitativa.* Sage.
- Ley general de la Educación [L. F. E.], reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 7 de junio de 2024 (México).
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ríos, E. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, 22(44), 143-160
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008&lng=es&tlng=es

Desafíos y oportunidades de la NEM en la enseñanza del inglés

ESCUELA NORMAL DE AMECAMECA

Cristian Fuentes Páez
Jorge Miguel Ibáñez Estrada
Manuel Darío Acosta Martínez

Palabras clave: *métodos de enseñanza, enseñanza de lenguas, competencia comunicativa, formación docente.*

Resumen. La enseñanza del inglés en la educación obligatoria en México ha transitado enfoques que han priorizado la enseñanza de la gramática y el vocabulario hacia modelos centrados en el uso comunicativo de la lengua, de manera concreta aterrizando en el enfoque de prácticas sociales de lenguaje propuesto en la Nueva Escuela Mexicana. Este cambio de paradigma en la enseñanza del inglés, en muchos casos, contrasta con la formación inicial que han recibido los docentes a cargo de esta disciplina, con las escasas oportunidades de capacitación respecto a estos nuevos paradigmas o la posible falta de interés de los docentes en servicio por autogestionar un plan de desarrollo profesional que les brinde el conocimiento necesario para comprender las teorías que subyacen a la aplicación de estos nuevos enfoques y que, por lo tanto, les permitan mejorar su práctica docente en la enseñanza del inglés y, en consecuencia, alcanzar los objetivos establecidos en educación obligatoria respecto a esta disciplina.

El presente proyecto de investigación busca identificar los desafíos y oportunidades en la implementación del enfoque comunicativo, propuesto por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en la enseñanza del inglés en secundaria, para así reflexionar sobre la práctica docente tanto de los profesores en servicio como de los docentes en formación en la Escuela Normal de Amecameca, y de esa manera contribuir al fortalecimiento de la enseñanza del inglés en el contexto de la educación obligatoria en México.

Introducción. Los planes y programas de estudio de educación obligatoria han ido evolucionando a través del tiempo, dejando atrás la enseñanza del inglés tradicionalista, enfocada al estudio de aspectos formales de la lengua, de la gramática y, en los mejores de los casos, del vocabulario, para dar lugar a enfoques que privilegian el uso de la lengua con fines comunicativos; sin embargo, esto no necesariamente ocurre así en la práctica.

La trayectoria de la enseñanza del inglés en México inició en el ciclo 1983-1984 y ha evolucionado hasta la noción actual de prácticas sociales del lenguaje mediante una transformación en el paradigma educativo de la enseñanza de lenguas, que centra su atención en el componente comunicativo y el uso de la lengua en contexto. No obstante, dicho enfoque no se ha podido consolidar como una práctica constante de los docentes de inglés en la educación obligatoria en México, es posible que haya un desconocimiento sobre la teoría de aprendizaje que subyace al enfoque o

quizá haya otros factores que pueden dificultar la aplicabilidad de este nuevo modelo de enseñanza.

En otras palabras, la situación actual respecto a la enseñanza del inglés con un enfoque comunicativo en educación obligatoria, de manera específica en educación secundaria, parece enfrentar ciertas dificultades para poder aterrizar en el aula. El presente proyecto de investigación pretende identificar posibles desafíos y oportunidades en la aplicación de la metodología de enseñanza del inglés en educación secundaria, propuesta por la NEM, generar algunas reflexiones respecto a la práctica docente de los docentes de inglés en servicio y, por supuesto, para los docentes en formación de la Escuela Normal de Amecameca.

I. Marco conceptual

1.1 La competencia comunicativa

Canale (1983) describe a la competencia comunicativa como un conjunto de competencias interrelacionadas: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. De manera similar, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) considera como parte de la competencia comunicativa de la lengua a las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Por lo anterior, es de suma importancia que los aprendices de inglés como lengua extranjera desarrollen la capacidad de producir enunciados gramaticales en una lengua (competencia lingüística), pero más importante aún, que aprendan a utilizar la lengua en el contexto adecuado (competencia sociolingüística), que logren reconocer y transmitir las intenciones comunicativas (competencia pragmática), que puedan elaborar y comprender textos orales y escritos (competencia discursiva) y que además desarrollen una serie de recursos verbales y no verbales para superar dificultades de la comunicación (competencia estratégica).

1.2 Prácticas sociales del lenguaje

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales, de analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura. Es dentro de las prácticas que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; interpretar y producir textos; reflexionar sobre ellos; identificar problemas y solucionarlos, y transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes (SEP, 2011).

1.3 La Nueva Escuela Mexicana y el constructivismo social.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone un enfoque educativo integral que busca la formación de ciudadanos con valores y competencias para enfrentar los retos del siglo XXI. En este contexto, el Plan de Estudios 2022 (SEP) concibe a los lenguajes (lengua materna, lenguas indígenas, lenguas

artísticas y lenguas extranjeras como el inglés) como construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las personas usamos para expresar necesidades, sentimientos, experiencias, ideas, saberes y conocimientos, así como para establecer vínculos que propician la convivencia y la participación colaborativa. En este sentido, la enseñanza del inglés juega un papel fundamental, no solo como herramienta de comunicación, sino como medio para ampliar horizontes culturales y académicos e interactuar con el mundo.

II. Metodología

2.1 Perspectiva metodológica

Esta investigación sigue el modelo del Cuerpo Académico ENA-Innovación en la enseñanza del inglés (ENAMECA-CA-2336) y adopta un enfoque cuantitativo con un alcance exploratorio. Su objetivo es describir situaciones, fenómenos y eventos relacionados con el impacto de la metodología de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de inglés en secundaria.

2.2. Investigación exploratoria

La investigación exploratoria busca familiarizarse con fenómenos poco estudiados, formular preguntas de investigación y generar nuevas teorías para estudios posteriores. Este enfoque permite identificar variables clave, para desarrollar hipótesis iniciales y comprender mejor un fenómeno poco explorado. Se caracteriza por su flexibilidad, su carácter inicial cuando hay escasa información previa, su enfoque inductivo y descriptivo, el uso de diversas fuentes de información y la formulación de preguntas de investigación abiertas (Hernández, 2014).

2.3 Objetivo general

Analizar los desafíos y oportunidades que conlleva la implementación de la metodología de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la enseñanza del inglés en secundaria, para proponer estrategias que optimicen su aplicación y mejoren los resultados de aprendizaje.

2.3.1. Objetivos específicos

1. Identificar los principales desafíos que enfrentan los docentes de inglés en secundaria al aplicar la metodología de la NEM en su práctica pedagógica.
2. Explorar las oportunidades que la NEM ofrece para innovar en la enseñanza del inglés en secundaria, promoviendo un aprendizaje más integral y significativo.
3. Evaluar el impacto de la metodología de la NEM en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de inglés en secundaria.
4. Proponer recomendaciones para superar los desafíos y maximizar las oportunidades en la aplicación de la metodología de la NEM en la enseñanza del inglés en secundaria.

2.4 **Pregunta de investigación**

1. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los docentes de inglés en secundaria al aplicar la metodología de la NEM en su enseñanza?
2. ¿Qué oportunidades ofrece la metodología de la NEM para mejorar la enseñanza del inglés y el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de secundaria?
3. ¿Qué estrategias pueden implementarse para superar los desafíos identificados y aprovechar las oportunidades que ofrece la NEM en la enseñanza del inglés en secundaria?

2.5 **Hipótesis**

Hipótesis nula (H_0): la implementación de la metodología de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la enseñanza del inglés en secundaria no contribuye en la mejora de las competencias comunicativas de los estudiantes ni en la práctica pedagógica de los docentes.

Hipótesis alterna (H_1): la implementación de la metodología de la NEM en la enseñanza del inglés en secundaria contribuye significativamente al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes y optimiza la práctica pedagógica de los docentes mediante la integración de estrategias innovadoras y un enfoque más integral del aprendizaje.

El proceso de investigación exploratoria sigue los siguientes pasos (Hernández, 2014):

1. Planteamiento del problema: identificación de un área con poca información disponible y formulación de preguntas iniciales.
2. Revisión de la literatura: exploración preliminar para detectar vacíos en el conocimiento.
3. Selección del diseño y marco metodológico: elección entre enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos según la naturaleza del problema.
4. Recolección de datos: uso de técnicas flexibles como entrevistas, observaciones, análisis documental y encuestas abiertas.
5. Análisis de datos: identificación de patrones y relaciones mediante un análisis descriptivo e inductivo.
6. Conclusiones y recomendaciones: obtención de hallazgos generales que sirvan de base para futuras investigaciones.

2.6 **Instrumentos para la investigación**

Para la recolección de datos en este estudio exploratorio, se utilizarán los siguientes instrumentos:

- Entrevistas abiertas: permiten explorar áreas sin las restricciones de las preguntas predeterminadas.
- Observación no participante: facilita la comprensión del fenómeno en su contexto natural.
- Cuestionarios con preguntas abiertas: brindan flexibilidad para que los encuestados expresen sus ideas sin limitaciones.

- Análisis documental: revisión de documentos, informes y materiales relevantes sobre el tema.

Conclusión. La enseñanza del inglés en la educación obligatoria en México ha experimentado una evolución significativa, pasando de enfoques tradicionales centrados en la gramática a propuestas que privilegian el desarrollo de competencias comunicativas y prácticas sociales del lenguaje. Sin embargo, la implementación de estos enfoques, particularmente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), enfrenta desafíos considerables. Entre ellos destaca la diversidad en el nivel de competencia lingüística de los docentes, la falta de recursos didácticos innovadores, la insuficiente capacitación en metodologías activas y la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales que limitan el alcance de los objetivos comunicativos.

La integración de metodologías, como el aprendizaje basado en proyectos y el enfoque intercultural, puede enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes, siempre y cuando se fortalezca la formación docente y se garantice el acceso a recursos adecuados. Sin embargo, la pregunta a responder es si estos nuevos enfoques son los más adecuados, efectivos y pertinentes para el contexto mexicano y para el aprendizaje del inglés.

Referencias

- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Edelsa
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Centro Virtual Cervantes. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones; Grupo ANAYA, S. A.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Programa nacional de inglés en educación básica segunda lengua: inglés. Programas de estudio 2011 Ciclo 4*. SEP

El aprendizaje autorregulado en la formación de futuros maestros

ESCUELA NORMAL DE SAN FELIPE DEL PROGRESO

Cynthia Ramírez Pérez
Omar Román Cruz Albarrán
Georgina Monroy Segundo

Palabras claves: *aprendizaje, autorregulación, inglés, emociones.*

Resumen. La ponencia que se presenta aborda el aprendizaje autorregulado como una herramienta clave para la formación de futuros maestros de la Licenciatura en Educación Primaria. En un contexto educativo que demanda cada vez más habilidades de autogestión y adaptación, el aprendizaje autorregulado emerge como una capacidad esencial para los docentes del futuro, ya que les permite tomar el control de su propio proceso de aprendizaje, lo que favorece su desarrollo profesional continuo. Esta ponencia presenta el reporte de una investigación parcial que integra los aspectos concluyentes sobre la concepción del aprendizaje autorregulado y su importancia en la educación de los futuros docentes. El rumbo que la investigación persigue es el diseño e implementación de estrategias que fomenten el desarrollo de esta capacidad en los estudiantes normalistas, para dar cuenta del impacto de la intervención tanto en el desarrollo académico como en la práctica profesional en las escuelas de educación básica.

Introducción. En el contexto educativo actual, es fundamental que los futuros docentes no solo cuenten con una formación pedagógica, didáctica y disciplinar sólida como lo establece el plan de estudios, sino que también desarrollen habilidades que les permitan enfrentar los retos que implica la docencia, de manera autónoma y reflexiva.

El concepto de aprendizaje autorregulado fue propuesto por Zimmerman (1989, citado por Berridi y Martínez, 2017), quien lo define como el grado en el que los estudiantes participan, a nivel metacognoscitivo, motivacional y de comportamiento, en sus procesos de aprendizaje; es decir, el estudiante genera pensamientos, sentimientos y acciones que permiten cumplir con las metas de estudio que ellos mismos se plantean (Zimmerman, 2001, citado por Berridi y Martínez, 2017). El aprendizaje autorregulado se visualiza como una posibilidad para lograr docentes autónomos y reflexivos de su hacer en las aulas de educación básica, al promover que asuman el control de su propio proceso de aprendizaje, planificando, monitoreando y evaluando sus avances durante la formación inicial de manera continua.

Por tanto, la importancia del estudio y comprensión del aprendizaje autorregulado como herramienta clave en la educación de los futuros maestros radica en las posibilidades que les otorga de convertirse en profesionales autónomos, reflexivos y flexibles. Por ejemplo, en la investigación que realizaron Chan y León (2017) se concluyó que el aprendizaje autorregulado es una capacidad distintiva del ser

humano y determinante para el desempeño académico, enfatizando que los alumnos que autorregulan su aprendizaje monitorizan su comportamiento en relación con sus objetivos, y reflexionan sobre los avances que se van produciendo. En el contexto de la formación de docentes en las Escuelas Normales, el perfil de egreso menciona que un docente profesional, entre otros atributos,

se posiciona críticamente como sujeto histórico frente a los problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos e histórico-culturales de México, así como de su entorno; cuenta con conocimientos e iniciativa para proponer e impulsar desde su labor educativa alternativas de solución; se asume como agente de transformación. (SEP, 2022a, p. 8)

Por tanto, el aprendizaje autorregulado posibilita que el futuro docente tenga la capacidad de reflexionar críticamente sobre su entorno, ya que la autorregulación no solo implica el control del aprendizaje, sino también la capacidad de cuestionar, analizar y visualizar oportunidades de intervención para la solución de los problemas sociales y, por tanto, desempeñarse como agente de transformación, para permitir una toma de decisiones informadas basadas en la reflexión y análisis.

Metodología. El presente documento constituye un reporte de investigación parcial centrado en el análisis del aprendizaje autorregulado como una herramienta clave en la formación de futuros maestros, enfocado en las áreas de educación socioemocional, como la gestión del estrés y el aprendizaje del inglés. Este reporte se enmarca en una primera etapa de la investigación y tiene como objetivo principal el análisis de información documental relevante sobre el tema.

Este análisis permitirá sentar las bases teóricas y conceptuales necesarias para llevar a cabo una investigación-acción en etapas posteriores, la cual buscará explorar de manera profunda las experiencias y perspectivas de los futuros docentes en torno a su aprendizaje autorregulado, que permita una intervención pedagógica a través de estrategias que promuevan esta capacidad en los futuros docentes, así como impactar en la práctica que se ejerce al interior de las escuelas de educación básica.

En la presente investigación se busca, a partir de un nivel exploratorio, entender el aprendizaje autorregulado y su importancia en la educación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso. Esta información aporta datos valiosos para la generación de conocimiento y la toma de decisiones con respecto a la investigación y proyección de intervención de esta ya que permite atender las diversas dimensiones relacionadas con la práctica y la formación docente, por lo cual el análisis documental para la recuperación de información es fundamental para la indagación del tema (Téllez, 2014).

Resultados. La autorregulación para promover el aprendizaje del inglés en docentes en formación.

La enseñanza del inglés en las Escuelas Normales de México surge como respuesta a la necesidad de que los estudiantes adquieran estrategias de aprendizaje que les proporcionen las herramientas necesarias para desenvolverse de manera adecuada en el ámbito laboral y cumplir eficazmente con su labor docente. Monroy et al. (2024) recuperan de los Planes de Estudio 2022 de las licenciaturas para la formación de maestros, la importancia del plurilingüismo en los ámbitos pedagógico y social; se establece la necesidad del aprendizaje de algunos idiomas extranjeros como el inglés. Además, demandan una “vinculación con la diversidad lingüística de cada contexto, a fin de que sean atendidas las lenguas indígenas, el español, y algunas lenguas extranjeras” (SEP, 2022b, p. 4).

El modelo sociocognitivo determina que dentro de la autorregulación del aprendizaje se encuentran procesos metacognitivos, de autonomía, motivación y gestión del tiempo, que son utilizados para organizar de manera consciente e intencional sus comportamientos, emociones, actitudes y estructuras mentales, con el objetivo de adquirir conocimientos y fortalecer habilidades.

La investigación sobre la metacognición indica que el conocimiento y el uso de estrategias metacognitivas están estrechamente relacionados con el éxito en el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras (Raoofi et al., 2014). Por su parte, Zhang y Goh (2006) manifiestan que estos estudiantes saben planificar su aprendizaje de antemano, monitorear su desempeño durante la realización de la tarea y son capaces de evaluar su aprendizaje una vez que la tarea ha sido completada.

La autonomía en el aprendizaje del inglés es un atributo de los estudiantes que no se asume con solo dirigir a los estudiantes hacia ella, sino que más bien parte de la libertad de hacerse de su propio aprendizaje (Benson, 2007). Además, Littlewood (1997) propone un modelo de tres etapas de autonomía que involucran diferentes dimensiones de adquisición del lenguaje, enfoque de aprendizaje y desarrollo personal. Este último permite atender situaciones de la autonomía como individuo que atiendan también aspectos de la motivación.

La motivación como agente promotor de la autorregulación del aprendizaje, es entendida como un factor primordial para la explicación del éxito o fracaso de alguna tarea. Dornyei (2001) considera que la complejidad de la idea de motivación radica en sus intentos de explicar las acciones de una persona en relación con comportamientos que no pueden ser explicados por un solo enfoque. De acuerdo con Pourhosein et al. (2012), el éxito de cualquier acción educativa depende del grado en que las personas intentan alcanzar su objetivo, junto con su deseo de hacerlo.

Gardner (2010) manifiesta que los estudiantes motivados por aprender un segundo idioma tienen razones claras para aprender el idioma. Estas razones para perseguir una meta siempre desarrollan motivación interna para alcanzarla, Dornyei y Muir (2019) creyeron que la motivación es una fuente de energía que impulsa a los individuos a aprender el idioma.

Existe una estrecha relación entre el manejo del tiempo y el modelo de aprendizaje autorregulado donde la capacidad de las personas para gestionar su tiempo de manera eficiente, así como su tendencia a malgastar el tiempo han sido temas frecuentes de investigación (Claessens et al., 2007). En consonancia con lo primero, la gestión del tiempo se presenta como un proceso estratégico que fomenta el logro de metas importantes y el éxito en contextos personales, profesionales y académicos.

Hay investigaciones que sugieren que los procesos de autorregulación desempeñan un papel crucial en la gestión del tiempo, ya que de acuerdo con Zimmerman (2002), las personas emplean estrategias como el establecimiento de metas, la planificación y la automonitoreo para optimizar el uso de su tiempo.

El papel de las emociones en el logro de un aprendizaje autorregulado.

El desarrollo emocional y el aprendizaje autorregulado influyen en la capacidad de una persona para gestionar sus pensamientos, emociones y comportamientos en la búsqueda de sus objetivos personales y académicos. Cuando el docente normalista tiene la capacidad de tomar el control de su propio proceso de aprendizaje a través de una planificación, fijación de metas y monitoreo del propio progreso, está involucrando una serie de atributos de su desarrollo emocional como el reconocimiento, comprensión y manejo de sus emociones de manera efectiva, porque las emociones influyen en la motivación, la concentración y la toma de decisiones para el logro del plan y las metas que se fijó.

Bisquerra (2016) propone agrupar las emociones en grandes familias y considerar estas a su vez como galaxias. Además, comenta que la mayoría de los autores consideran que las emociones están en un eje con dos polos: positivo y negativo.

Los dos polos de las emociones representan su valencia (positiva o negativa). No hay que confundir valencia con valor. El valor tiene una connotación de bueno o malo que no se puede aplicar a las emociones. Todas las emociones son buenas y necesarias. Pero unas son positivas y otras negativas, “sin embargo, conviene dejar claro que «emociones negativas» no significa «emociones malas»” (Bisquerra, 2016, p. 23).

Desde la comprensión de la valencia de las emociones, unas nos aportan bienestar y otras no. El conocimiento del universo de emociones propuesto por Bisquerra (2016) ofrece un marco que permite a los futuros docentes reconocer y manejar sus emociones de manera efectiva. El autor sugiere que las emociones son esenciales para el aprendizaje, pero no todas tienen el mismo impacto. Entonces, las emociones positivas, como la motivación o el entusiasmo, favorecen que un estudiante se mantenga enfocado en sus metas académicas, mientras que las emociones negativas, como la frustración y el miedo, pueden bloquear su progreso. Entre las características que definen a un estudiante que autorregula su aprendizaje se encuentra el control emocional que le posibilita desarrollar, modificar y controlar

aquellas emociones que le son positivas para su aprendizaje y le ayudan a estar motivado, entusiasmado y satisfecho del logro de sus metas académicas. Por tanto, el estudiante que autorregule su aprendizaje de manera efectiva buscará siempre experimentar emociones positivas.

Zimmerman (2002) también sostiene que la autorregulación no es una habilidad mental o sinónimo de rendimiento académico, sino más bien es un proceso de autodirección mediante el cual el estudiante transforma sus habilidades mentales en habilidades académicas. Por tanto, el aprendizaje autorregulado no solamente implica el dominio de una habilidad mental, sino que también está relacionada con poseer una gran autoconciencia y automotivación.

El modelo pentagonal de las competencias socioemocionales propuesto por Bisquerra y Pérez (2007) nos permite ubicar a la autoconciencia en la competencia conciencia-emocional y la automotivación en la competencia autonomía-emocional. La conciencia-emocional es definida como la “capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra, 2007, p. 70) y la autonomía emocional

puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. (Bisquerra, 2007, p. 71)

Discusión y conclusiones. El análisis documental realizado en esta etapa preliminar ha permitido establecer una base teórica sólida para futuras investigaciones y posibles intervenciones pedagógicas. Dichas intervenciones buscarán fomentar estrategias que desarrollen esta capacidad en los estudiantes normalistas, con el objetivo de mejorar no solo su desempeño académico, sino también su práctica docente en las escuelas de educación básica. Este enfoque exploratorio-descriptivo proporciona una visión integral del tema, sentando las bases para un abordaje más profundo y sistemático en etapas posteriores de la investigación.

A partir del análisis documental sobre el aprendizaje autorregulado y su relación con el aprendizaje del inglés, se concluye que el método de enseñanza y aprendizaje que mejor se alinea con las características y habilidades propias del aprendizaje autorregulado es el aprendizaje basado en tareas. Este enfoque resulta particularmente pertinente debido a su énfasis en la planificación, ejecución y evaluación de actividades concretas que requieren la participación y autonomía de los estudiantes.

La similitud entre las habilidades necesarias para el aprendizaje autorregulado, como la fijación de metas, el monitoreo del progreso y la autoevaluación, y los procesos involucrados en el aprendizaje basado en tareas refuerza su

compatibilidad. Ambos enfoques promueven la autonomía, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, aspectos esenciales para el logro de objetivos tanto lingüísticos como académicos. Por lo tanto, el aprendizaje basado en tareas se presenta como una metodología eficaz para desarrollar no solo competencias en el idioma inglés, sino también habilidades de autorregulación en los futuros docentes, contribuyendo a su formación integral y a la mejora de su práctica profesional.

En relación con la influencia del campo emocional en el que acontece la autorregulación del aprendizaje, se advierte que el futuro docente que desarrolle habilidades emocionales, como la regulación de la frustración o la capacidad de manejar el estrés, tendrá mayor capacidad para mantenerse enfocado y persistente durante los desafíos del proceso de formación inicial en las aulas de la escuela normal y en el ejercicio de la práctica profesional en las escuelas de educación básica. Además, el desarrollo emocional puede ayudar al docente en formación a ser más reflexivo sobre su práctica, identificar áreas de mejora y adaptar sus estrategias de aprendizaje y enseñanza según sea necesario.

La autorregulación del aprendizaje desde la propuesta emocional de Bisquerra (2007) ayuda a tener conciencia sobre la importancia de un entorno emocional favorable para la mejora y autorregulación del aprendizaje, así como para fortalecer la capacidad de los docentes en formación para enfrentar desafíos.

Referencias

- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40. doi:10.1017/S0261444806003958
- Berridi Ramírez, R. y Martínez Guerrero, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089&lng=es&tlng=es.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bisquerra, R. (2016). *Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico*. Ediciones Universidad San Jorge. https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/UNIVERSO-DE-EMOCIONES-R_BISQUERRA-1.pdf
- Chan Martín, E. D. y León Islas, E. E. (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 91-110. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100091&lng=es&tlng=es.
- Claessens, B. C., Van Eerde, W., Rutte, C. G. y Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36, 255–276.
- Demuner-Flores, M.-del-R., Ibarra-Cisneros, M.-A. y Nava-Rogel, R.-M. (2023). Estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios durante la contingencia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*

- Dornyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Longman.
- Dornyei, Z. y Muir C. (2019). Creating a Motivating Classroom Environment. En X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 719-736). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_36
- Littlewood, W. (1997). Self-access: Why do we want it and what can it do?. En P. Benson y P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 79–92). Routledge.
- Monroy Segundo, G., Garduño Nava, V., Cruz Albarran, O. R. y Ramírez Perez, C. (2024). Retos de los docentes formadores de las escuelas normales ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RELEP- Educación Y Pedagogía En Latinoamérica*, 6(1), 06–18. <https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.1.1489>
- Pourhosein Gilakjani, A., Leong, L. M. y Saburi, N. B. (2012). Study on the Role of Motivation in Foreign Language Learning and Teaching. *I. J. Modern Education and Computer Science*, 7, 9-16.
- Raoofi, S., Chan, S. H., Mukundan, J. y Rashid, S. M. (2014). Metacognition and second/foreign language learning. *English Language Teaching*, 7(1), 36-49.
- Sautu, R. (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Lumiere.
- Schunk, H. y Zimmerman, J. (1998). *Self-regulated learning. From teaching to selfreflective practice*. Guilford.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022a). *Perfiles, criterios e indicadores para docentes y estudiantes de las Escuelas Normales*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). <https://www.dgesum.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022b). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Pre-escolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria*. SEP. https://dqe-sum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/tOO4hOf4ix-ANE-XO_4_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad de San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>
- Téllez, N. (10-13 de noviembre de 2014). *Los significados construidos acerca de la tutoría como práctica de formación, dentro de la maestría en pedagogía de la FES-ARAGÓN* [Ponencia]. Memoria electrónica del VI Encuentro Nacional de Tutorías, México, D. F.
- Zhang, L. J. y Goh, C. C. M. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. *Language Awareness*, 15(3), 199-219. <https://doi.org/10.2167/la342.0>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Neuroformación. Alternativa pedagógica ante las exigencias de la NEM

ESCUELA NORMAL DE SAN FELIPE DEL PROGRESO
GRUPO DE INVESTIGACIÓN: CONFIGURACIÓN DE ESTILOS DOCENTES

Ricardo Godínez Navarrete
Efraín Aldama García
Raúl Sánchez Ortega

Palabras clave: *neuroformación, perfil de egreso, práctica docente, formación inicial, NEM.*

Resumen. La función sustantiva de la investigación en las instituciones de educación superior, proceso vital en la mejora continua del servicio que ofertan las Escuelas Normales públicas del Estado de México, se reafirma como el recurso imprescindible para cubrir las necesidades esenciales de la formación inicial, en el marco de las orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), de ahí la neuroformación es que alternativa pedagógica impacta en un primer momento en los trayectos formativos acaecidos en las aulas normalistas. El presente trabajo expone el esfuerzo intelectual por develar las implicaciones teórico metodológicas de la neuroformación, en la configuración del pensamiento pedagógico normalista, para el logro del perfil de egreso de los futuros docentes.

El desarrollo de la investigación en las Escuelas Normales, como instituciones formadoras de docentes, es fundamental porque tiene como campo de conocimiento la diversidad de los contextos que ofrece la institución, aunado a las escuelas de educación básica, que es justamente un escenario que ha de trascender los alcances y resultados de las investigaciones. En tal sentido, este proyecto de investigación, titulado “Neuroformación. Alternativa pedagógica ante las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)”, busca responder a las exigencias actuales en cuanto a la formación docente normalista se refiere. El título de la investigación denota la intención que ha tenido como objeto de estudio el reconocer las implicaciones teóricas y metodológicas de la neuroformación y articularlo con sentido en el campo educativo, en donde los estudiantes normalistas desarrollan las prácticas profesionales.

Introducción. La problematización de la formación inicial para la docencia, de los docentes en formación del programa educativo de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (LEAM), desde la perspectiva de las neurociencias y sus aportaciones al ámbito educativo, se desprende de la situación emergente que se ha configurado a partir de los cambios psicoeducativos que se experimentan de manera cotidiana al interior del proceso de aprendizaje, enseñanza y formación. La investigación neurocientífica, en los últimos años, ha venido generando una serie de explicaciones concernientes a las formas en que el cerebro reacciona y responde ante los estímulos de aprendizaje. En este sentido, se cuestiona la formación inicial de los futuros docentes de educación básica al preguntar acerca de los elementos

de las neurociencias que el estudiante normalista de la LEAM ha incorporado a su formación inicial, toda vez que, en primera instancia, han participado del desarrollo del programa del curso Neurociencias y Educación (SEP-DGESuM, 2022) y, en segundo lugar, conociendo que es una exigencia establecida en los preceptos pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Con la idea precisa de continuar con el cuestionamiento sobre los elementos de las neurociencias presentes en la formación inicial de los estudiantes normalistas de la LEAM o su equivalente, la formación en neurociencias presupone, de manera explícita, que la formación inicial de los futuros docentes de matemáticas adolece de los conceptos teóricos básicos de las neurociencias; aunado a esto, su saber pragmático es incipiente o, en definitiva, se encuentra ausente.

Este problema de aprendizaje y formación en neurociencias de los estudiantes normalistas de la LEAM se puede traducir, en términos prácticos, en una serie de vacíos conceptuales y pragmáticos respecto de esta disciplina; dicho en otros términos, en la consideración de los vacíos conceptuales que muestra el estudiante normalista, desde su transitar por los trayectos formativos, hasta el desempeño que despliega durante el diseño y desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, mismos que se observan en las demeritadas producciones intelectivas y su poca o nula trascendencia teórico-metodológicas, sean estas sugeridas o no por el currículo preestablecido en el programa de estudio aludido.

Desde este posicionamiento, y con la intención de problematizar la neuroformación de los futuros docentes de matemáticas, se proponen las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los aportes de las neurociencias a la formación inicial de los futuros docentes de matemáticas y los saberes cognitivo-didácticos que el estudiante normalista genera a partir de estos?
- ¿Cuál es la congruencia entre las aportaciones del curso de Neurociencias y Educación con los saberes pragmáticos que los estudiantes normalistas despliegan durante el diseño y desarrollo de las prácticas docentes destinadas a la enseñanza de las matemáticas?
- ¿Cuáles son los elementos neuroeducativos constituyentes de la NEM que conforman los referentes teóricos y pragmáticos de los estudiantes normalistas de la LEAM y cuáles son las formas pedagógicas y didácticas que asumen?

Los cuestionamientos precedentes aluden al objeto de estudio de la investigación, la neuroformación, ubicado en el estatus epistemológico de la formación inicial de los docentes en formación que se encuentran inscritos en el programa educativo correspondiente a la LEAM. La formación inicial conjuga una formación teórica y otra práctica, la primera refiere a los aportes teóricos y prácticos de las disciplinas de estudio, en general y, particularmente, del curso Neurociencias y Educación, y la segunda refiere a la generación de conocimiento por parte de los estudiantes, teniendo como insumos dichos aportes.

En este sentido, se reitera de manera sintética el cuestionamiento acerca de la neuroformación de los estudiantes normalistas del cuarto semestre de la LEAM, en los términos siguientes:

- Los aportes de las neurociencias a la formación inicial de los futuros docentes de matemáticas y su derivación como conocimiento aplicado.
- La congruencia entre las aportaciones del curso de neurociencias y educación con los saberes pragmáticos que los estudiantes normalistas.
- Los elementos neuroeducativos constituyentes de la Nueva Escuela Mexicana como referentes teóricos y pragmáticos de los estudiantes normalistas de la LEAM.

Partiendo de la realidad educativa descrita en estos cuestionamientos y misma que experimentan los estudiantes normalistas que tomarán el curso Neurociencias y Educación del Programa Educativo de la LEAM, se preestablece que la formación en neurociencias (neuroformación) se verá obstaculizada por una serie de vacíos conceptuales y pragmáticos, los que a su vez se reproducen continuamente y limitan la generación y aplicación de conocimiento neuropedagógico y didáctico (lo pragmático de la formación en neurociencias) al interior de las prácticas docentes referidas a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares, y que, además, trascienda de la mera adquisición de información a la transformación de esa información en conocimiento subjetivo e intersubjetivo.

El planteamiento del problema de investigación acerca de la neuroformación de los futuros docentes de matemáticas se conforma mediante dos ejes supuestamente articulados. El primero concierne a la orientación pedagógica y didáctica de la matemática correspondiente al plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas; el segundo se refiere a la orientación pedagógica y didáctica de la matemática basada en los principios teóricos y prácticos de la neurociencia.

Así, la formación del futuro docente, en el marco del plan de estudios y del plan de curso en cuestión, busca que este construya y comprenda los procesos de construcción del saber matemático como producto de necesidades sociales ante situaciones específicas, los significados que adquiere el saber a razón del contexto de construcción y uso, así como de los procesos de transmisión, enseñanza y aprendizaje ante una diversidad comunitaria de una nación pluri, multi e intercultural (SEP, 2022), a partir de las principios teóricos de las ciencias del cerebro.

Metodológica. Toda investigación de trascendencia educativa tiene características metodológicas específicas que le permiten dirigirse con sentido para la generación que se limita al principio de conocer, esto es abstracto. De la misma manera, el posicionamiento, de manera unitaria, evita la separación o sobre simplificación reductora, dependiendo de la naturaleza del campo de observación, la problematización y sus implicaciones teóricas. Por ello, adentrarse al campo de la investigación demanda ubicarse con determinado enfoque o perspectiva teórica – metodológica y epistemológica–.

La construcción del problema “Neuroformación. Alternativa pedagógica para responder a las exigencias de la NEM” demanda una investigación en la conducción de la razón y la verdad, dudando en todo momento pedagógico para la construcción de su propio pensamiento científico, que lo posicione como un profesional de la educación calificado, capaz de establecer una conexión entre el conocimiento neuroeducativo con la práctica profesional, a partir de las siguientes categorías:

- ✓ El diálogo para la construcción de conceptos y categorías de la ciencia.
- ✓ La duda de las certezas para descubrir la verdad.

El proyecto de investigación posee una tendencia cualitativa, por lo que esta orientación permite un proceso interpretativo en torno a la construcción subjetiva e intersubjetiva de los saberes del propio sujeto (docente en formación) y en interacción con sus pares. Develar cómo se genera y sucede en los estudiantes la configuración neuroeducativa, es considerar a las situaciones de formación en configuración significativas y relevantes para su estilo docente como maestro de matemáticas.

El enfoque cualitativo de esta investigación asume un carácter complejo; mientras que el rigor metodológico deviene de los instrumentos y las técnicas que se consideran en la investigación cuantitativa, tales como la observación directa y la entrevista. Ambos se orientan a la recuperación de información de viva voz de los sujetos de la formación neuroeducativa; al tiempo que permiten recuperar información fidedigna al respecto de la realidad (el contexto de la escuela normal y escuela secundaria) en la que se inserta el despliegue de los saberes pedagógicos y didácticos de los docentes en formación.

De esta manera, para el análisis de la información empírica se retoma el sentido hermenéutico para la comprensión; se parte de la propuesta hecha por G. Gadamer (1992), recuperando ideas de Gallardo y Quintanilla (2019) y se sintetiza en una propuesta de reflexión y comprensión que consta de tres momentos: descripción, comprensión y explicación.

El círculo hermenéutico de la comprensión en matemáticas es una propuesta integradora para la comprensión de los textos y su contenido matemático en relación a la congruencia disciplinar que exige, en este caso, la formación inicial de los futuros docentes de matemáticas de educación básica. Esta propuesta de comprensión de los elementos integradores de la formación involucra, además, los elementos de las neurociencias que se encuentran presentes y se llevan a la práctica a través del desempeño de los estudiantes normalistas.

Instrumentos para la recolección de datos e información

Se empleó la observación directa, entendida como el primer acercamiento a la realidad que circunscribe la investigación y su objeto de estudio; esta técnica permite al investigador dar cuenta de los elementos que se implican y la manera de

articularse en la malla curricular, al interior de esa realidad compleja; para ello se diseñarán los instrumentos correspondientes a estas técnicas de investigación.

De igual forma se empleó la entrevista en sus dos modalidades, estructurada y semi estructurada; se concibe aquí la entrevista como “una conversación que busca entender el mundo desde la perspectiva del sujeto, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Gallao, 2007, p.109). A partir de esta técnica se intenta comprender y explicar la realidad en términos dialógicos para las configuraciones de los sujetos de investigación.

Conclusiones. Del proceso investigativo desarrollado en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Estado de México, con estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (LEAM) que cursan el Plan de Estudios 2022, se ha encontrado que los dominios del saber acotados tienen implicación directa con las categorías de neuroeducación, formación pedagógica y la Nueva Escuela Mexicana, en tanto el conocimiento de los planes y programas involucran a la NEM, su estructura, componentes y orientaciones para desarrollar aprendizajes; mientras que este conocimiento curricular y su conocimiento de perspectivas pedagógicas, como la neuroeducación, permiten que los normalistas realicen prácticas docentes, procesos de educación inclusiva e intervenciones educativas en la escuela secundaria en el ámbito de las Matemáticas.

Lo anterior implica que los normalistas, tras cursar la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, deberán contar con recursos disciplinares, didácticos y pedagógicos en su repertorio de formación profesional, (entre los que la neuroeducación figura como un referente importante, reciente, innovador y acorde con la propuesta de la NEM), que les brinden la posibilidad de intervenir para el desarrollo de habilidades, capacidades y aprendizajes relacionados con las Matemáticas, en la escuela secundaria.

La labor docente ha de cobrar importancia al vincular los ejes articuladores con los campos formativos y al hacer uso de la didáctica para vincular los contenidos con situaciones cotidianas del contexto de los estudiantes. En el caso de la LEAM, para que los futuros docentes logren el desarrollo de conocimiento y pensamiento matemático en sus alumnos, a través de la implementación de propuesta pedagógicas innovadoras, como lo es la neuroeducación.

Por lo anterior resultó importante analizar si el plan de estudios de la LEAM brinda la formación pedagógica que requieren los normalistas para desarrollar, primero, sus prácticas profesionales y, posteriormente, su práctica docente. En este campo también resultó interesante analizar qué elementos de la innovación pedagógica ponen en movimiento los normalistas cuando desarrollan sus prácticas profesionales y cómo lo hacen, pues se ha percibido que la mayoría de ellos retoman muy pocos elementos que abordan en los cursos relacionados con pedagogía, y que, si los llegan a emplear, son de un modo subjetivo, en una suerte de intuición, más que de manera argumentada, consciente e intencionada. Esta situación se observó más rebasada en el análisis en cuanto a la formación pedagógica específica asociada con la neuroeducación, pues los normalistas

carecen, en la LEAM, de una formación sólida de esta índole en el Plan de estudios que cursan.

Aunado a lo anterior se ha encontrado que la mayor parte de las intervenciones de los normalistas, principalmente de tercero a sexto semestres de la LEAM, son por sentido común o porque siguen modelos de docentes que los estudiantes valoran como buenos maestros, lejos de la argumentación y la toma de decisiones consciente para promover aprendizajes en los alumnos de secundaria. Es decir, no se fundamentan pedagógicamente y mucho menos lo hacen considerando los aportes de la neuroeducación.

Se aprecia que los normalistas, pese a haber asistido a cursos relacionados con pedagogía, y en este caso con eurociencias, en sus prácticas profesionales no logran llevar a las aulas de las escuelas secundarias las teorías, perspectivas y orientaciones pedagógicas que abordan en su formación académica en la escuela normal. Lo anterior se agudiza en cuanto a la neuroeducación, pues esta no constituye un referente que los normalistas de la LEAM emplean en la planificación, desarrollo, evaluación ni reflexión sobre sus prácticas profesionales.

Referencias

- Battro, A. (2006). *Las neurociencias en la educación*. Universidad de San Andrés. www.udesa.edu.ar/files/escedu/actualizacion-docente/Battro.pdf
- Campos, A. L. (2009). *La Neuroeducación: descartando neuromitos y construyendo principios sólidos*. Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y Desarrollo Humano. <http://cerebrum.la/congresomundial/papers/contenido/Anna%20Lucia/Neuroeducacion-ALC.pdf>
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación*, 143, 1-14. http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articulos/neuroeducacion.pdf
- Ferreira, T. J. (2012). *Neurociencia + Pedagogía = Neuropedagogía: Repercusiones e Implicaciones de los Avances de la Neurociencia para la Práctica Educativa* [Tesina de maestría]. Universidad Internacional de Andalucía. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2075/0341_Ferreira.pdf?sequence=1&isAllowed=yb
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme S. A.
- Gallardo Paúls, B. (2007). *Pragmática para logopedas*. Universidad de Cádiz.
- Gallardo, J. y Quintanilla, A. (2019). El círculo hermenéutico de la comprensión en matemáticas: una propuesta integradora para la evaluación en el aula. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 22(1), 116-133
- Gallegos, M. (1998). *La epistemología de la complejidad como recurso para la educación*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

- Gómez, C. J. (2004). *Neurociencia cognitiva y educación*. Fondo Editorial FACHSE
<https://es.scribd.com/document/177528500/Libro-de-Neurociencia-UPAEP-2004>
- Maxwell, A. J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2000b). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.
- Morin, E., Ciurana, R., Motta, E. y Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid.
- Pherez, G., Vargas, S. y Jeréz, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166.
<https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a10>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). *Plan de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*. SEP
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Programa del curso Neurociencias y Educación*. DGESuM; SEP.
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/6fdrzsZs3B-4942.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Programa del curso Neurociencias y Educación*. DGESuM; SEP.
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/6fdrzsZs3B-4942.pdf>
- Secretaría de Gobernación [SEGOB]. (2022, agosto 19). [DOF: 19/08/2022]. Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. D.O.F.: 19/08/2022.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845
- Soto, C. A. (2016). *Relación entre las prácticas pedagógicas y las neurociencias: aportes al currículo de educación inicial*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tyler, S. J. y Bogdan. R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación la búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.

Perspectivas de profesionalización de los docentes de educación básica

ESCUELA NORMAL DE TECÁMAC
CUERPO ACADÉMICO ENTEC-1

Silvia Mendoza Curiel
Andriano León José de Jesús
García Sánchez Lina Xochitl
Yañez Garnica Rita

Palabras clave: *profesionalización, docencia, educación, formación docente.*

Resumen. La presente ponencia surge de la necesidad de reconocer las perspectivas de profesionalización de los docentes de educación básica que laboran en el área de influencia de la Escuela Normal de Tecámac, para lo cual se desarrolla una investigación de tipo cualitativo, exploratorio y descriptivo, que tiene como objetivo reconocer las condiciones formativas y perspectivas de profesionalización para identificar retos, posibilidades y posibilitantes que la institución puede considerar para contribuir a la mejora de la formación docente inicial y continua. Los resultados parciales de la investigación develan la condición profesional de 3295 docentes, su nivel de formación, años de trayectoria en la docencia, así como las áreas y modalidades en que imperan mayores opciones y modalidades formativas. Finalmente, se presentan algunas conclusiones que enfatizan la oportunidad de redimensionar y dinamizar la formación continua desde las Escuelas Normales, abriendo la posibilidad de proyectar acciones de actualización, capacitación y la implementación de posgrados.

Introducción. En el contexto educativo contemporáneo, la formación y actualización continua de los docentes de educación básica (EB) es esencial para garantizar la mejora de la calidad educativa. La presente ponencia emerge de un proyecto de investigación enfocado en analizar las condiciones de profesionalización de los docentes en la zona de influencia de la Escuela Normal de Tecámac (ENT) y las necesidades de formación que estos expresan.

Durante las últimas décadas, la profesionalización docente ha sido una prioridad en las políticas educativas de diversos países. Sin embargo, el acceso efectivo a programas de formación y los recursos disponibles varían ampliamente en función de factores geográficos, socioeconómicos y culturales. Los docentes en la región enfrentan obstáculos significativos, tales como limitaciones económicas, alta carga laboral y una insuficiente oferta de programas formativos accesibles, lo cual impacta de manera directa en la calidad de la enseñanza y, por ende, en los logros académicos de los estudiantes.

A pesar de estos desafíos, los docentes muestran un alto nivel de motivación hacia la mejora continua de sus saberes. Consideran la formación continua como un

medio para actualizarse en nuevas metodologías y enfrentar los cambios del sistema educativo. Sin embargo, expresan que las ofertas formativas actuales no siempre se alinean con sus necesidades prácticas, lo que limita su interés y participación. De ahí la importancia de identificar sus expectativas y preferencias para el desarrollo profesional, así como los formatos y contenidos más útiles.

El estudio en cuestión busca ser un punto de partida para cerrar la brecha entre la oferta formativa disponible y las necesidades reales de los docentes. Su objetivo estriba en reconocer las condiciones formativas y perspectivas de profesionalización de los docentes de educación básica de la zona de influencia de la Escuela Normal de Tecámac para redimensionar la práctica educativa.

Metodología. La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, el cual es particularmente útil para analizar fenómenos complejos en contextos específicos, como lo son las condiciones formativas y las necesidades de profesionalización de los docentes de educación básica en la zona de influencia de la Escuela Normal de Tecámac (ENT). Este enfoque es adecuado a su capacidad para comprender en profundidad las experiencias, percepciones y expectativas de los docentes respecto a su formación continua, atendiendo la particularidad de su contexto educativo. Como lo señalan Creswell y Poth (2018), la investigación cualitativa permite que los fenómenos se examinen en su entorno natural, proporcionando una visión holística de los temas estudiados.

El enfoque cualitativo resulta apropiado para este estudio, ya que busca explorar y comprender los fenómenos desde la perspectiva de los propios sujetos involucrados, recogiendo datos no numéricos, como opiniones, vivencias y percepciones (Patton, 2015). El objetivo de este enfoque no es generalizar los resultados a toda la población docente, sino más bien generar un conocimiento profundo que permita describir e interpretar los factores clave que influyen en la formación profesional de los docentes en servicio (Merriam y Tisdell, 2016). La riqueza de los datos cualitativos radica en su capacidad de captar la complejidad de los fenómenos sociales, lo que lo convierte en una herramienta ideal para este tipo de investigación.

Además, la investigación se orienta de manera exploratoria, ya que indaga en un tema poco estudiado en este contexto específico. A pesar de que la importancia de la formación continua es ampliamente reconocida, no se ha investigado en profundidad cómo se manifiestan las necesidades y barreras formativas que enfrentan los docentes de educación básica en la región. Como menciona Hernández (2014), la investigación exploratoria es adecuada cuando se busca familiarizarse con fenómenos poco investigados o cuando el objetivo es descubrir nuevas perspectivas. En este caso, la naturaleza exploratoria del estudio permite identificar y caracterizar los aspectos que han sido pasados por alto en investigaciones previas.

La investigación adopta también un carácter descriptivo, lo que implica que busca generar una descripción detallada de las necesidades formativas y las condiciones

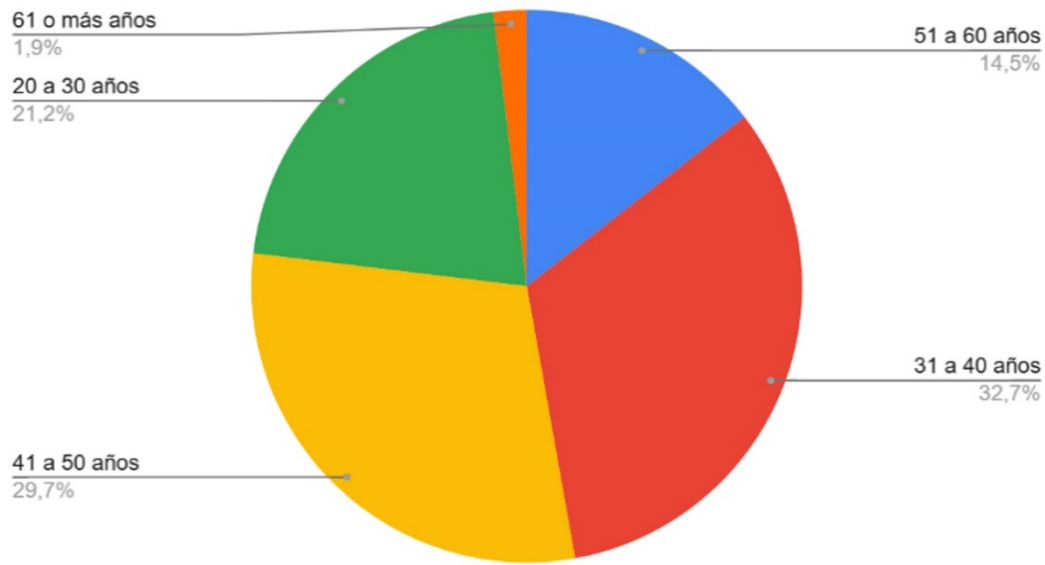
contextuales que afectan a los docentes en cuestión. Según Sandelowski (2000), la investigación cualitativa descriptiva proporciona un panorama detallado y directo de los fenómenos de interés, sin abstraer los datos ni transformarlos en conceptos teóricos altamente elaborados.

Con base en lo antes mencionado, para concretar la investigación se diseñó un cuestionario organizado en categorías que emanan de la revisión teórica realizada y de un reconocimiento del contexto educativo en el que se sitúa la Escuela Normal de Tecámac entre las que se consideraron: datos generales, datos laborales, formación profesional y perspectivas de profesionalización. El instrumento se aplicó a 3295 maestros de educación básica, media superior y superior, implicó el establecimiento de vínculos con diferentes niveles educativos, así como un esfuerzo por establecer sinergias institucionales con el propósito de obtener información suficiente y sólida para obtener un panorama revelador de las perspectivas de profesionalización de los docentes en cuestión.

Resultados. Reconocer las perspectivas de profesionalización desde una institución formadora de docentes proporciona el reconocimiento de la realidad, de las necesidades formativas, de las características e intereses de la población encuestada. A este respecto, posterior a la aplicación del formulario, se pueden comentar los siguientes resultados.

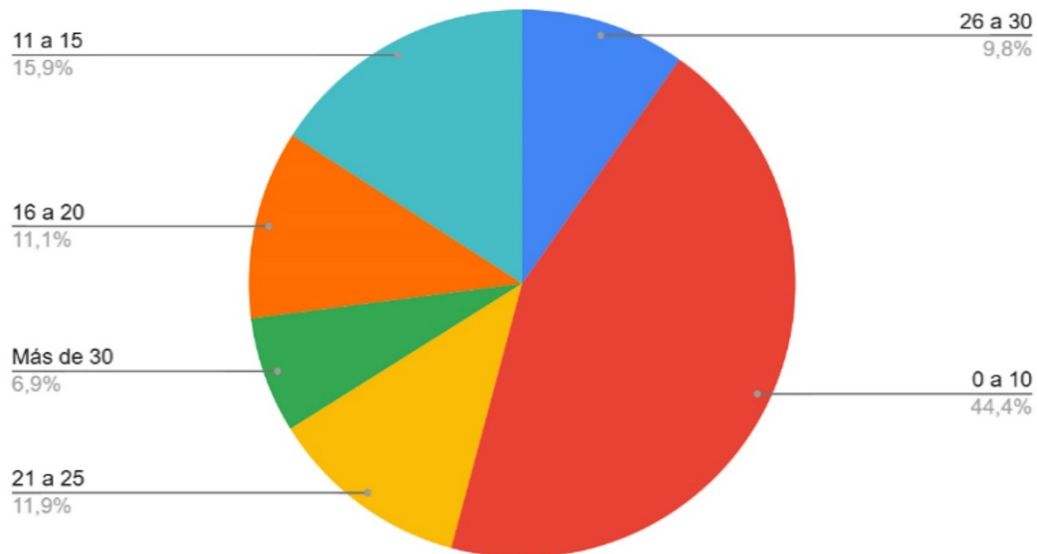
El primer cuestionamiento se enfocó a conocer el rango de edad de los profesores con respecto a lo cual se encontró que el 32.7 % de los profesores cuestionados, se encuentran en un rango de edad de 31 a 40 años, tal y como se muestra en la gráfica 1, además resulta especialmente relevante el hecho de que el grueso de la población docente, esto es el 62.4 %, se encuentra entre los 31 y 50 años, aspecto que devela un grupo de docentes en la etapa de la adultez media, caracterizada, de acuerdo con Erikson (como se cita en Cueli, 2004), por la madurez en sus decisiones y un mayor compromiso social. Este último punto se relaciona estrechamente con el siguiente cuestionamiento sobre los años que tienen en el servicio educativo (gráfica 2).

Gráfica 1. *Rango de edad*



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. *Años de servicio*



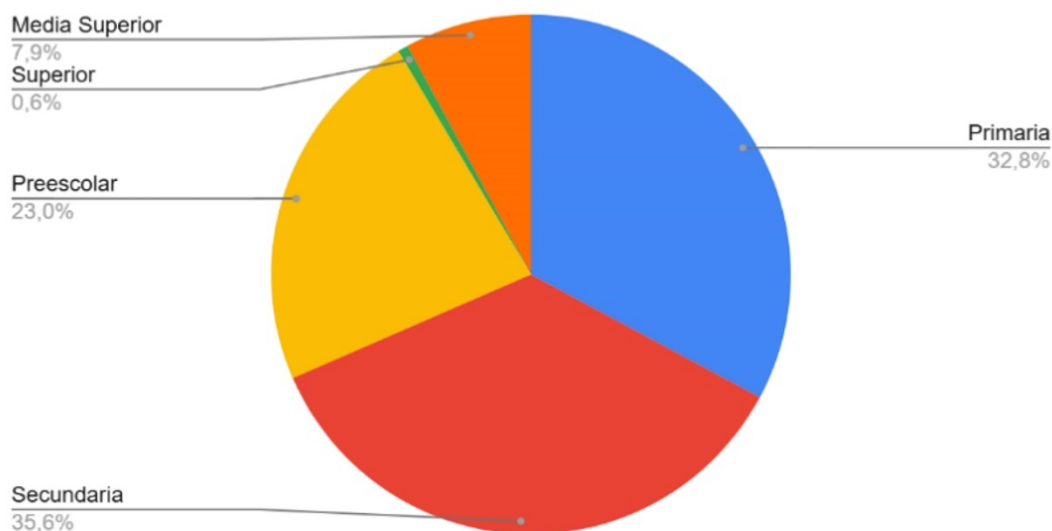
Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la gráfica, el 44.4 % de los profesores se encuentra en el rango de 0 a 10 años de servicio educativo, es decir, se encuentran en la primera parte de su trayectoria profesional, lo que deja en evidencia que la posibilidad de continuar su desarrollo profesional y habilitación será un requerimiento establecido desde la política educativa y la profesionalidad.

En un siguiente momento, se destaca el equilibrio en los niveles básico y media superior, para quienes se contempla la mayor tasa de absorción derivado de que en

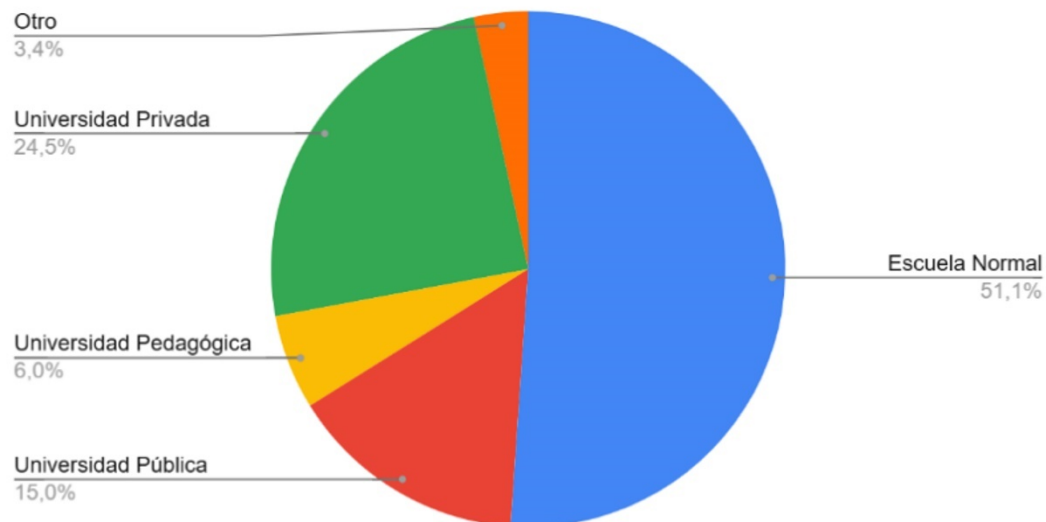
la zona de influencia hay una importante cantidad de escuelas que atienden estos niveles educativos. El grosor respecto a los años de servicio de la población encuestada es de 0 a 10 años con un 44.4 %, de 11 a 15 años el 15.9 % y 21 a 25 años el 11.9 %. Adicionalmente, el rango de edad preponderante es de 31 a 40 años con el 32.7 %. Destaca que la mayoría de los encuestados son egresados de instituciones públicas como se muestra en la gráfica 3.

Gráfica 3. *Nivel en que laboran*



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4. *Institución de formación inicial*

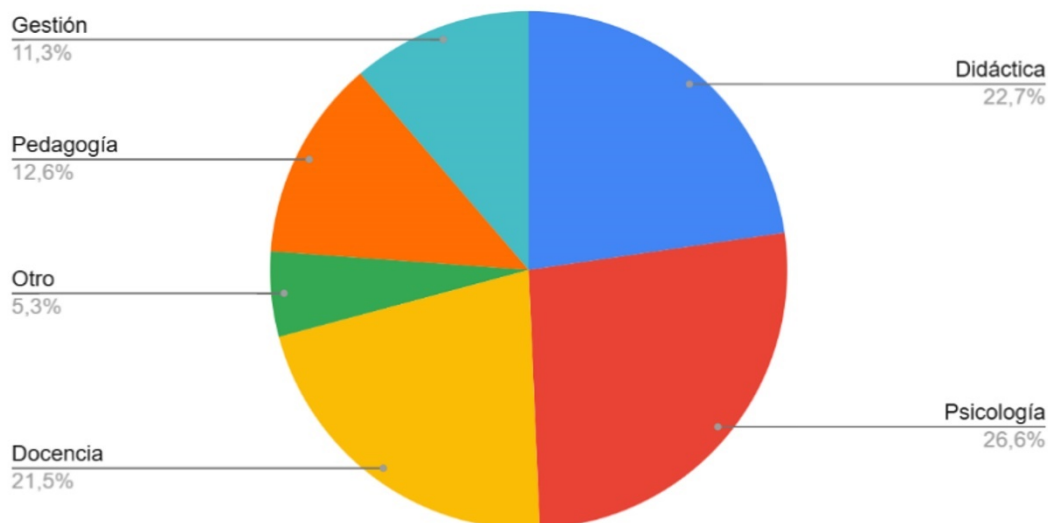


Fuente: elaboración propia.

El 54.7 % de quienes respondieron el formulario cuenta con el grado de estudio de licenciatura, por lo que es claro que el 66 % manifieste interés en continuar con procesos de profesionalización. La orientación de su preferencia apunta a que esta

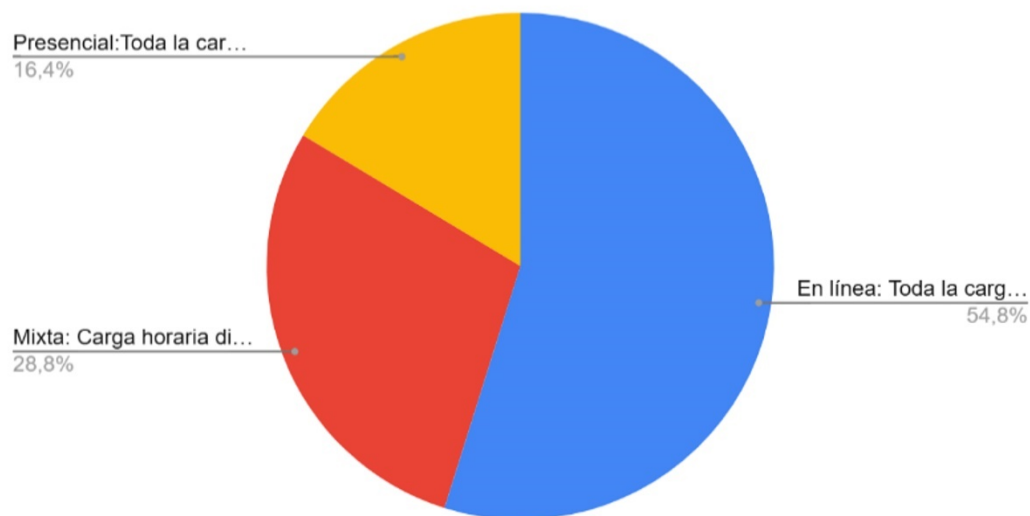
sea profesional con un 76.8 % y afín al área o disciplina, como psicología, didáctica y docencia que ocupan los tres primeros lugares en la preferencia. Finalmente, con respecto a las modalidades que consideran más factibles para participar, los profesores manifiestan la posibilidad y preferencia de profesionalizarse mediante procesos formativos a través de medios digitales, es decir, en línea.

Gráfica 5. *Preferencias de profesionalización*



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 6. *Modalidad de profesionalización*



Fuente: elaboración propia.

Discusión. La educación pierde sentido, si no cuenta con orientación prospectiva. Las exigencias contemporáneas están sustentadas en la dinámica cambiante y en constante modificación de las múltiples estructuras y circunstancias que acompañan la práctica educativa. Por tanto, el reconocimiento de la realidad, las expectativas y

prospectivas de profesionalización que se recuperaron a partir de la aplicación del instrumento, constituyen una base sobre la cual se puede edificar un trayecto de formación que posibilite la mejora de los procesos educativos en el área de influencia de la Escuela Normal de Tecámac.

El desarrollo profesional de los docentes conlleva una formación continua sólida, no se puede pensar en la mejora o la transformación si los sujetos responsables de hacerlo no cuentan con los saberes fundamentales para realizarlo, no puede haber mejora, innovación o investigación, si no están acompañadas por procesos de formación profesional. Desde los resultados presentados, la mayoría de los docentes cuestionados fueron formados en Escuelas Normales, es decir, su formación apuntala específicamente al desarrollo de saberes propios del ejercicio de la pedagogía y la docencia, retomando la vigencia y necesidad de ejercer con excelencia la profesionalización de los profesores y profesoras.

Además, si se parte de que el 54.7 % cuenta solo con estudios de nivel licenciatura, es necesario apuntalar acciones para fortalecer la habilitación y el mejoramiento profesional que, paulatinamente han tenido avances, sin embargo, la globalidad es más rápida e inminente que los planes y programas de estudios, por ello es que se observan pocos avances en el sentido teórico y metodológico de la docencia, una tarea importante y destacada para el perfeccionamiento docente. Mireles (2007), responde a una variedad de condiciones y aspiraciones entre las que los docentes manifiestan actualización en el campo laboral, mejoramiento de la práctica profesional e incluso la transformación, la calidad, la competencia y la excelencia, derivada de las condiciones de consumo y de las precisiones que demanda la política educativa; sin embargo, también hace referencia a que la profesionalización docente cobra sentido y significado cuando la profesionalización del magisterio no depende de decretos y discursos sino de una visión crítica y convicción de formarse.

Por otro lado, el total de los docentes cuestionados muestra interés por continuar con su desarrollo profesional, al reconocer que la docencia impera el constante ir y venir de los saberes construidos. La profesionalización docente es, por tanto, una relación cíclica de funciones académicas que interactúan de manera indistinta en la formación del docente, para el mejoramiento de la formación de nuevos cuadros profesionales que determinan su labor educativa en la educación básica. Por lo que se requiere de una renovación constante del docente, no por política educativa, sino por la convicción de que la naturaleza del conocimiento es más dinámica en la vida social. Las Escuelas Normales por tanto, tendrán que asumir su papel protagónico en la formación de docentes y focalizar desde la educación superior una interacción que contribuya al conocimiento de las ciencias de la educación y no solo conservarse como un mediador para la formación de docentes en educación básica, para ello, habrá que referir condiciones físicas y materiales de las Escuelas Normales, formación académica del personal para el desarrollo de una actividad importante como lo es la generación del conocimiento, ya que de ello depende la difusión y divulgación y la aplicación del mismo. La relación docencia-investigación, tiene especial distinción porque sobre ella actúa el propio docente, reestructurando acciones para el mejoramiento educativo, así como la indagación de la propia

práctica, aunado al desarrollo de otras actividades académicas, como equipos de trabajo para el desarrollo de la investigación, la vinculación con otros niveles y sectores educativos, el desarrollo de la gestión.

Profesionalizar la docencia es abrir las puertas a nuevas propuestas teóricas, epistemológicas e investigación que han sido denegadas desde la propia formación inicial, por las experiencias profesionales o las condiciones que la propia institución implementa para el desarrollo integral de las funciones académicas de tipo superior. Se requiere propiciar un criterio amplio para abordar los temas, problemas y condiciones que rodean a la docencia; estar frente a su propia práctica docente con una visión clara de evolucionar la ciencia pedagógica; dejar la reproducción de contenidos en las formas y procesos de planes y programas de estudio pasados. La profesionalización de la docencia no se da en términos de más conocimiento o más documentos, no es la carrera directa a la meta del mejor escalafón; esta se entrelaza con el propio bienestar psicológico y social del docente para sobrellevar las relaciones interpersonales de su gremio hasta el desarrollo de una organización profesional, a estas condiciones encontradas y continuamente estudiadas, Marchesi (2008) las define por rasgos similares, como “los profesores están cansados y desanimados”, una tendencia que se observa continuamente y que se desprende de las actitudes, valoraciones y acciones que dependen del ciclo profesional que se ha cumplido, centrado en fases donde señala el propio autor que se presenta “la supervivencia y el descubrimiento”.

Otro de los hallazgos relevantes está relacionado con las formas y modalidades en que se ha dinamizado los procesos de profesionalización, dejando en evidencia la relevancia del uso de los recursos tecnológicos como aspecto que potencializa la formación continua de los docentes, y diversificando las posibilidades de construir opciones formativas de manera mixta y en línea. Ante esta realidad, las TICCAD se convierten en herramientas fundamentales para la generación, difusión e integración del conocimiento, para adaptar y transformar de la realidad educativa.

El trayecto para la sistematización y análisis de la información se está construyendo, sin embargo, los resultados parciales de la investigación dejan claro que la profesionalización docente es un foco de atención como parte del desarrollo social de nuestro país, desde este aspecto se gestan las condiciones para abrir o cerrar brechas en la sociedad del conocimiento, de la cultura, la tecnología y la transformación social.

Conclusiones. Para concluir, dentro de las perspectivas de profesionalización se puede afirmar que los docentes encuestados tienen una edad de entre 20 y 40 años, la mayoría de ellos ostenta el grado de licenciatura y manifiesta interés en seguir habilitándose y participando en actividades de profesionalización. Entre los temas que llaman su interés y consideran necesarios para su desempeño profesional se destacan aquellos relacionados con las disciplinas de la pedagogía, psicología y didáctica, todos ellos en congruencia con los fundamentos establecidos en los actuales planes de estudio. Además, las preferencias con respecto a la modalidad

en que desean participar apuntalan a una formación mixta o en línea, abriendo un gran panorama de posibilidades.

Se puede reflexionar con respecto a la importancia de generar investigaciones que se encarguen de clarificar la relación que hay entre los componentes que intervienen en la formación del profesorado, la relación de lo aprendido con su práctica, la coherencia de las políticas educativas y lo que los estudiantes aprenden de acuerdo con la forma de enseñanza del docente. Es necesario destacar que la investigación y la profesionalización no se restringen a un solo campo de estudio, por el contrario, suelen ser clarificadoras, ya que permiten establecer líneas de indagación con respecto a los diferentes problemas educativos que se presentan en el campo de la formación continua.

Con base en lo anterior, las Escuelas Normales tienen delante un camino difícil para contribuir al desarrollo profesional de los docentes, sin embargo, es una oportunidad para resignificarse y transformar su impacto social.

Referencias

- Creswell, J. W y Poth, C. N. (2018). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques*. Publicaciones SAGE.
- Cueli, J., Reidi, L., Marti, C., Lartigue, T. y Michaca, P. (2004). *Teorías de la personalidad*. Trillas.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Grao.
- Marchesi, A. (2008) Las emociones y valores del profesorado. *Revista de cultura y ciencias sociales*, (55-56), 69-78
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Investigación cualitativa: una guía para el diseño y la implementación*. Jossey Bass.
- Mireles, I. (2007). *Significado y sentido de la profesionalización docente. Las expectativas de profesionalización en estudiantes de posgrado* [Tesis para optar el grado de doctorado] Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000619637/3/0619637.pdf>
- Patton, M. Q. (2015). *Métodos de investigación y evaluación cualitativos*. SAGE Publications.
- Sandelowski, M. (2000). ¿Qué pasó con la descripción cualitativa?. *Investigación en enfermería y salud*, 23(4), 334-340.

Saberes y emociones desde la formación docente

ESCUELA NORMAL DE TEJUPILCO "PROFESOR LAURO RENDÓN CASTREJÓN"

Vianney Ramírez Sánchez
Marcos Oliver Jaimes Gómez
Verónica Molina Suárez

Palabras clave: *saberes, emociones, evaluación, estrategias, docencia.*

Resumen. Hablar de la formación docente como movilizadora de saberes y emociones en la Escuela Normal de Tejupilco "Profesor Lauro Rendón Castrejón" permite investigar sobre la tarea que nos implica como instituciones formadoras de profesores; en un primer momento, con una investigación que documenta la implementación de estrategias didácticas, los procesos evaluativos y las implicaciones de las emociones en el hacer cotidiano de la docencia del estudiantado que se enfrenta a las realidades educativas del nivel secundaria con modalidad en telesecundaria; y en un segundo momento, estructurando un taller reflexivo que aborde los saberes y las emociones de los actores educativos para la toma de decisiones en el hacer docente. Es así que la organización de las actividades de dicho taller favorecerán la reflexión de la práctica para transformar el sentido de la docencia.

Introducción. Las principales ocupaciones de la Escuela Normal de Tejupilco "Profesor Lauro Rendón Castrejón" radican en generar escenarios académicos donde la formación inicial sea transformadora de la realidad de quienes se insertan en el mundo normalista. Las prácticas profesionales son el espacio donde pueden verse las competencias que van adquiriendo a lo largo de su carrera, por lo que cabe decir que una de las principales problemáticas que aquejan a la institución es que los titulares de educación básica expresan del estudiantado un sentido poco comprometido con lo que llevan a cabo en las aulas, reflejan falta de dominio de contenidos y, por tanto, un descontrol de grupo al no tener organizadas y sistematizadas las intervenciones en el aula; además, ven a la docencia como una carrera poco satisfactoria, por ser esta la última o única opción que tenía para seguir estudiando.

Ante ello, se pretendió documentar la implementación de estrategias didácticas, procesos de evaluación y las implicaciones emocionales, para una mejora permanente de la práctica profesional en los docentes en formación; además de desarrollar competencias profesionales a partir de un taller reflexivo que aborde la diversidad de estrategias didácticas, la evaluación y el reconocimiento de emociones.

Mirar académicamente lo que sucede en la formación de los estudiantes durante sus jornadas de prácticas resulta una acción relevante, dado que en las prácticas, en condiciones reales de trabajo, se realizan análisis constantes sobre cómo los alumnos diversifican sus estrategias para generar saberes, pero a su vez, ello

conlleve a revisar el fin último de la acción docente y la evaluación formativa, siendo esta el medio ideal para valorar a los alumnos de educación básica y a su vez el trabajo desarrollado por el maestro en formación y así tomar decisiones para fortalecer su propia acción educativa, considerando en ello las emociones que se propician durante su actuar y como ello puede repercutir en beneficio o perjuicio de quienes se enfrentan a los escenarios académicos actuales.

Es así que en la ENT se dio seguimiento a estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria del ciclo escolar 2023-2024 al 2024-2025, con un total de 95 alumnos de entre 19 y 21 años de edad, quienes llevaron a cabo prácticas profesionales en secundarias con modalidad en telesecundaria, con una diversidad de vivencias en las características de los niños, la participación de los padres de familia y la propia organización institucional. Con ello propiciaron la búsqueda de prácticas innovadoras que reconozcan los saberes de los docentes en formación y las emociones gestadas en el desarrollo de la intervención en las aulas de clase.

Analizar lo que sucede en los contextos diversos de prácticas profesionales favorece a distintos actores. En primer lugar a los estudiantes quienes son partícipes activos del proceso de indagación, dan voz a sus vivencias en las aulas de clase y son los sujetos en quienes se pondrá en acción el taller reflexivo; por otro lado se encuentran los estudiantes de educación básica, en ellos se reflejará lo aprendido en el taller, fortaleciendo prácticas de intervención diferenciadas y pensadas en los alumnos como personas y no solo como alumnos de una aula escolar. No menos importante son los maestros formadores de los profesores, quienes al escuchar la voz del estudiantado generan planes de curso, donde los saberes en proceso de planificación y evaluación y su implicación en las emociones son el punto de énfasis para fortalecer el perfil de egreso de la licenciatura.

Las prácticas profesionales constituyen un espacio privilegiado para la implementación de estrategias didácticas, procesos de evaluación y reconocimiento de las emociones que contribuyen a mejorar los procesos formativos en la ENT. Esto se reafirma durante la investigación al escuchar de viva voz de los alumnos los significados que tienen para ellos las intervenciones docentes en situaciones reales de trabajo, y que las conciben como escenarios de reflexión, de toma de decisiones y de transformación en su hacer docente. Los estudiantes son seres pensantes, creadores de ambientes de aprendizaje y movidos por las emociones para favorecer saberes en ellos y en los alumnos en su día a día en el aula de clases.

Metodología. Toda situación de análisis requiere de un camino a seguir para organizar y sistematizar la información recuperada, es así que se siguió el paradigma sociocrítico que, en palabras de Foster (1980), “admite la posibilidad de una ciencia social que no sea puramente empírica ni solo interpretativa” (citado en Nieto y Rodríguez, 2010, p. 100), pues permite al investigador no solo interpretar la información, sino involucrarse activamente para intervenir en el proceso desde sus saberes.

Es el enfoque cualitativo el que da voz a lo que sucede en escenarios reales de investigación, ya que interpreta datos en el contexto donde fueron recabados,

establece criterios de observación y análisis de los mismos bajo la implementación de técnicas e instrumentos que permiten el ir y venir para identificar la realidad vivida.

En atención a una indagación en el contexto educativo, donde los participantes son activos mayormente, se consideró el método de la investigación acción, al respecto, Torres (2015) señala que “el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción sino el comienzo. El descubrimiento se transforma en la base del proceso de concientización, en el sentido de hacer que alguien sea consciente de algo” (p. 1).

Transformar es justo el motivo para la acción de la institución formadora de docentes. Saber planificar, actuar, observar y reflexionar sobre lo que se hace es imprescindible para dar sentido a la docencia, que busca el punto de encuentro entre lo que se sabe y lo que se hace para tomar decisiones que permitan la mejora día a día en las aulas. En esta lógica, accionar desde adentro para generar soluciones a problemas educativos en las aulas, abre posibilidades ilimitadas para crear desde los saberes, considerando lo que se piensa y siente para formarse como docentes con sentido humano.

La observación participante, el diario del maestro y las entrevistas son las técnicas e instrumentos a través de los cuales se objetiva la voz de los involucrados en la investigación, abriendo la oportunidad de tener de primera mano lo que saben, piensan y sienten para la toma de decisiones en el proceso de transformación.

Resultados. Para fortalecer la preparación de docentes, la institución retoma el concepto de formación de Gorodokin (s/f), quien señala que esta “implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obra y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción” (p. 2). Para todo docente en formación llegar a las aulas de clase de las escuelas de nivel secundaria es un reto que, sin lugar a dudas, favorece sus saberes para transmitir conocimiento a través de dos funciones elementales para los maestros: planear y evaluar. Pero qué sucede en el transcurrir de ambos procesos, qué piensan y sienten los jóvenes que se insertan en instituciones de educación básica, cómo sus emociones los movilizan en esa toma de decisiones para saber pensar, obrar y hacer; es ahí donde el papel del docente tiene significado, pues en las aulas se buscan las experiencias de aprendizaje que han dado oportunidad a los estudiantes de crear sus propias formas de intervenir desde lo que saben y piensan, reflexionando acerca de sus fortalezas y áreas de oportunidad para transformarse paulatinamente.

Por tanto, son las prácticas profesionales consideradas como espacios que

Ofrecen la oportunidad de organizar comunidades de aprendizaje en las que tiene tanto valor el conocimiento y experiencia de formadores de formadores de la escuela normal, como las maestras y los maestros titulares de las escuelas de práctica y el estudiantado normalista, bajo la premisa de que el saber y el conocimiento se movilizan si se colocan en el plano del diálogo de saberes, el debate y el análisis colectivo. (SEP, 2022, p. 30)

En el sentido del saber hacer y saber pensar, como formadores de docentes se les ofrece la posibilidad de transformar sus habilidades en el proceso de intervención, como el planificar, el generar escenarios de aprendizaje y de evaluar sus estrategias, saberes necesarios para enfrentarse al sistema educativo. Además, también interesa el ser y cómo en esa individualidad se gestionan y enfrentan los sentimientos generados en el estudiantado, como lo que llevan a cabo en condiciones reales de trabajo para buscar alternativas de actuación que posibiliten el logro del perfil de la formación docente, teniendo como mística el eslogan institucional de ser mejores seres humanos para ser mejores docentes, considerando así los saberes y las emociones indispensables en la formación inicial de quienes se encuentran desarrollando los programas educativos de la ENT.

Conocer el punto de encuentro entre saber y emoción implica una ardua tarea en las aulas de los formadores de docentes; por ello, entender a los estudiantes como individuos con capacidades, destrezas, habilidades, conocimientos valores y emociones se convierte en una prioridad de acción. Hernández y Mendoza (2018) plantea que hablar de una comprensión emocional

consiste en la habilidad para nombrar a las emociones, de esta forma, se reconocen los sentimientos complejos como la ira. Por último, la gestión de las emociones se trata de estar abierto a todo tipo de sentimientos, de tal forma que se genere la capacidad de separar las emociones y, así se pueden manejar, controlar y moderar. Por otra parte, se presentan los cambios de humor que son los generadores de comportamientos positivos y negativos, los cuales producen el optimismo y el pesimismo. (p. 3)

Debido a la diversidad de estudiantes es que se ha priorizado comprender lo que piensan y sienten, pues cuando cada uno de ellos gestiona sus emociones hacia actitudes positivas se pueden crear espacios de interacción de conocimientos con los estudiantes de educación básica, lo que posibilita transitar de una catedra de exposición a una con sentido humano, donde se pueda nombrar lo que se vive y siente, donde el maestro no solo sea expositor y el alumno receptor, sino que exista esa posibilidad de ser seres individuales fluyendo en un escenario de aprendizaje creativo, con opinión propia, dispuestos a potencializar sus saberes pero también a equivocarse sin miedo a ello.

Es por ello que reflexionar sobre lo que se hace en las prácticas profesionales, identificar sus conocimientos, sus formas de intervenir, la interacción con los adolescentes y, por supuesto, lo que sienten en cada jornada, es una oportunidad inminente para que la formación de docentes no se convierta en una rutina de trabajo sino en un espacio de aprendizaje, de crecimiento profesional, pero sobre todo, de transformación personal en la concepción de ser docente.

Como espacio de intervención, el taller reflexivo se estructuró en tres actividades organizadas y sistematizadas para ser aplicadas con los estudiantes, cada una de ellas tiene la intención de crear en el estudiantado mayor comprensión de la implicación de las emociones en el desarrollo de estrategias diversificadas, a través de los saberes que tienen para la planeación y evaluación, e impactar así en la transformación de su formación docente. Cada una de estas acciones pensadas a detalle ponen a los alumnos en situaciones diversas para movilizar lo que saben y sienten y dar voz abierta para estar en escenarios de confianza y poder buscar

soluciones alternativas a las adversidades y vivencias en las escuelas donde realizan sus prácticas profesionales.

Discusión y conclusiones. A través del avance de la investigación y la estructuración del taller reflexivo a los estudiantes se llegaron a las siguientes conclusiones.

- Documentar las experiencias vividas de los docentes en formación respecto a sus procesos de aprendizaje como saberes adquiridos, y las implicaciones de sus emociones en el hacer como maestros activos en situaciones reales de trabajo, para tomar decisiones en su formación inicial.
- La preparación de los docentes en formación *in situ* abre las posibilidades de generar una transformación en los conceptos de los estudiantes para comprometerse y transformar su hacer docente.
- Las prácticas profesionales son espacios privilegiados donde el saber y el sentir permiten implementar escenarios académicos en las escuelas de educación básica con un sentido humano.
- La estructuración de un taller reflexivo se convierte en una herramienta para buscar nuevas formas de ver la intervención pedagógica, generando saberes y colocando al centro el sentir de quienes desarrollan la práctica docente.

Referencias

- Gorodokin, I. C. (s/f). *La formación docente y su relación con la epistemología* Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Hernández, C. A. y Ramos, J. R. (2018). La Inteligencia emocional y la práctica docente en profesores investigadores. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17). <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.387>
- Nieto, S. y Rodríguez, M. (coords.) (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Universidad de Salamanca [https://books.google.com.mx/books?uid=115086294468397832621&pg=PA100&dq=Foster%20\(1980\)%20paradigma%20sociocritico&source=bl&ots=Yms2PqiR4h&sa=X&hl=en](https://books.google.com.mx/books?uid=115086294468397832621&pg=PA100&dq=Foster%20(1980)%20paradigma%20sociocritico&source=bl&ots=Yms2PqiR4h&sa=X&hl=en)
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022, 16 de agosto). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP
- Torres, A. (11 de marzo de 2015). Investigación-acción en educación. *Milenio*. <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/investigacion-accion-en-educacion>

Implicaciones de la creatividad en la formación de docentes

ESCUELA NORMAL DE TEOTIHUACÁN

Ana María Cópil Méndez

Palabras clave: *formación de docentes, creatividad, procesos de aprendizaje, percepción.*

Resumen. El presente escrito pretende realizar una aportación teórica desde la experiencia en la formación de docentes sobre lo que implica trabajar en el desarrollo de la creatividad como una capacidad cognitiva que ofrece al futuro educador la oportunidad de fortalecer su condición creativa para agregar un plus en sus prácticas pedagógicas y en su futura labor profesional. El antecedente de este trabajo fue la investigación “Cultivando la creatividad en el campo de la formación docente”, durante el ciclo escolar 2023-2024; este estudio arrojó información valiosa para continuar investigando sobre la creatividad y todo lo que le atañe en el ámbito educativo.

En este documento se exponen desde una perspectiva cualitativa, a manera de categorías, las implicaciones de la creatividad en la formación de docentes, todo ello derivado de la vinculación que se hizo entre la teoría y la experiencia al ser titular de los cursos de “Ciencias naturales, su aprendizaje y su enseñanza” y “Geografía, su aprendizaje y su enseñanza” durante los dos primeros semestres de la Licenciatura en Educación Primaria del ciclo escolar antes mencionado.

Se concluye dejando abierta la posibilidad de continuar el trabajo en la integración de más implicaciones de la creatividad cuando se trata de la formación de docentes.

Introducción. Las experiencias que se adquieren como formadores de docentes en una escuela normal son cuantiosas y con un valor incalculable. Estar al frente de los diversos procesos de aprendizaje implica un desafío cotidiano que necesariamente contempla conocimientos, carácter, determinación y por supuesto creatividad.

Durante el ciclo escolar 2024-2025 se atendieron los cursos de “Ciencias naturales, su aprendizaje y su enseñanza” en el primer semestre, así como “Geografía, su aprendizaje y su enseñanza” en el segundo semestre, ambos en primer grado de la Licenciatura en Educación Primaria. El grupo en el que se trabajó constituyó la unidad muestral para la investigación “Cultivando la creatividad en el campo de la formación docente”, en su momento se pudo concluir con dicho estudio y definitivamente hubo cosecha, se cumplió con su objetivo al desarrollar la creatividad a través de estrategias que vincularon el programa de los cursos, el trabajo colaborativo, las habilidades de los estudiantes y los recursos didácticos.

Derivado del mencionado trabajo, surge la inquietud de aportar los conocimientos adquiridos en la experiencia vivida como facilitadora de procesos de aprendizaje en el aula normalista y que pretende dar respuesta a la interrogante: ¿cuáles son las

implicaciones de la creatividad en la formación de docentes? Para ello se formula el objetivo: exponer los saberes adquiridos en la práctica en cuanto a las implicaciones que tiene la creatividad cuando se trata de desarrollarla en el futuro educador, una capacidad que es necesaria en su próxima labor educativa.

El abordaje del tema bien puede tener un alcance para cualquier formador de docentes que desee incursionar en el entrenamiento de la creatividad, como una capacidad que todas las personas poseen y que solo necesita ser tomada en cuenta como un factor primordial con presencia en cada sesión de clase en el aula normalista. El impacto del presente trabajo tiene la posibilidad de incidir a nivel local, estatal, nacional e incluso internacional, porque representa una aportación que se antoja discutible y generadora de reflexiones acerca de la intrincada y compleja labor de un formador de docentes.

Para que todo lo anterior tenga sentido será indispensable que se aborden ciertos conceptos para comprender cómo es que la creatividad puede y debe estar en cada proceso de aprendizaje.

Desde una mirada multidisciplinaria, la creatividad se convierte en un concepto bastante polifacético que está en todo y todo está en él, “hoy en día la creatividad es un valor en alza, su demanda es cada vez mayor en nuestra sociedad y, para muchos, es la única salvación ante el malestar cada vez más sofocante de la civilización” (Romo, 1997, p. 92).

El *Diccionario de la Lengua Española* define a la creatividad como “la facultad de crear” (Real Academia de la Lengua Española, s/f), desde la percepción de quien escribe esta es una definición escasa porque no incorpora algunos componentes, como lo complejo de su origen, su carácter mimético y aplicación en sí misma. Ya lo menciona Herrán (2012), “lo prioritario, cuando en educación de creatividad se trata, es que sea formativa o que contribuya a la mejora personal y social” (p. 4). Él mismo se aventura y apunta que “la creatividad es un fenómeno presente en la totalidad de la naturaleza, la satura completamente, no es ajena a ninguna especie biológica y rebosa en el universo” (p. 5).

Torre (1999) reconoce que “la creatividad es un potencial humano y, al igual que la educación, es un atributo de los seres racionales” (p. 58). De acuerdo con esto se puede afirmar que la creatividad es parte de la formación del individuo y que, si se trata de futuros docentes, es como un recurso didáctico indispensable que le debe acompañar diariamente.

Es claro que definir a la creatividad no es una tarea acabada y no lo será mientras conserve su carácter polisémico, porque se puede encontrar su actuar como una característica de la personalidad, como un proceso de aprendizaje, como un ambiente didáctico o como el resultado de un trabajo mental. Para ubicar a la creatividad dentro de la formación docente esta se define como la capacidad cognitiva de emplear los recursos que están al alcance, para generar ideas nuevas y valiosas que atiendan la resolución de un problema o la satisfacción de una

necesidad. Los futuros educadores se enfrentarán en las aulas de educación básica con situaciones cotidianas que los impulsarán a hacer uso de su creatividad en desafiantes procesos de comunicación, de toma de decisiones en la planeación de su labor, de desarrollo de habilidades socioemocionales y más.

Metodología. El tratamiento de la presente aportación se hace desde la perspectiva cualitativa, que permite un acercamiento más puntual con el grupo muestra de la investigación concluida y que, a través de la investigación-acción, proporcionó importantes ideas para detallar cuáles son las implicaciones de la creatividad en la formación de docentes.

Una importante herramienta fue el diálogo directo con los estudiantes del grupo para conocer su percepción sobre la creatividad y cómo es que les ayudaría en sus prácticas pedagógicas y en su desempeño cuando se incorporen al servicio profesional docente. Haber tenido a cargo la conducción de los procesos de aprendizaje en los cursos de Ciencias Naturales y Geografía me brindó información de primera mano, tomando en cuenta que la observación afianzó la forma en que se puede trabajar con los estudiantes normalistas durante su formación inicial y genera información basada en la experiencia didáctica. No menos importante fue la indagación documental que arrojó conocimientos sobre los acontecimientos en el aula, contando con la contrastación de la teoría con la práctica.

Los estudiantes con los que se trabajó eran de primer grado y tenían en común que pertenecen, principalmente, a contextos semiurbanos lo que les hacía reconocerse como parte de una población que quiere aprender y que gusta de participar en distintos eventos escolares, como feria de ciencias, exposiciones de recursos didácticos, torneos deportivos, prácticas pedagógicas, presentaciones en una segunda lengua.

Todo el trabajo que se realizó utilizando el diálogo, la observación y la indagación documental sirvió para hablar de las implicaciones que la creatividad tiene en la formación de docentes y que se exponen a continuación.

La creatividad se convierte en un proyecto de vida profesional y personal.

En principio enfatiza la importancia de involucrar a los estudiantes en cuestiones prácticas que les atañen porque antes se estimuló su participación en la resolución de problemáticas de conjunto y se desarrolló su potencial creativo a partir del uso de elementos naturales y de contexto. Es aquí donde los futuros educadores pueden desarrollar habilidades creativas al pensar críticamente sobre cómo aplicar conceptos teóricos en situaciones del mundo real, ya que “la sociedad que está en constante cambio requiere profesionales en educación que transformen sus prácticas para lograr la formación de sus educandos acorde a las necesidades del contexto” (Baigorria et al., 2023, p. 93).

La creatividad como metodología activa.

Una apreciación de los alumnos normalistas fue que estaban de acuerdo en que las sesiones de clase en la escuela deberían permitir la movilización y apropiación de

los conocimientos, de tal forma que se pusieran en juego los procesos básicos de pensamiento, pero ocupando recursos como la gimnasia cerebral, el aprendizaje acelerado, la colaboración y el aprendizaje por descubrimiento, para permitirles explorar ideas, experimentar y reflexionar, lo que potencia su capacidad para generar nuevas ideas y enfoques innovadores. Como lo retoman Alezones y Noruega (2012), “la pretensión de estos nuevos tiempos vincula la praxis educativa a la línea emergente de la creatividad como un faro que permita redimensionar procesos desde los sentidos que representa” (p. 254)

La estimulación del pensamiento creativo desde la percepción y la subjetividad.

Funcionó muy bien el que al inicio del ciclo escolar se aplicara un diagnóstico para conocer los canales de percepción que preferentemente manejaba cada estudiante, ello permitió que los recursos didácticos se construyeran en función de la percepción. Este proceso básico de pensamiento refuerza la atención de los alumnos normalistas hacia los temas de clase y a percibir de manera ampliada los estímulos externos que le brinda el contexto, conectando así realidad y aprendizaje, “se puede asegurar que nadie carece de creatividad, y como cualquier otra cualidad, se debe entrenar y desarrollar desde la niñez” (Pinduisaca y Tumaili, 2023, p. 4980). Dado que el formador de docentes no puede retroceder en el tiempo, lo que sí puede hacer es promover el desarrollo del pensamiento creativo desde su actuar, implementando ejercicios que entrenen la creatividad del estudiante, siempre tomando en cuenta que trabaja con grupos heterogéneos. Se debe considerar que formar a personas en la docencia implica moverse bajo un enfoque socioemocional, puesto que los estudiantes sienten, piensan, se emocionan y son capaces de generar grandes cambios, de imaginar, inventar y crear.

La formación docente puede convertir a la creatividad en un bien social.

Estar conectado con la sociedad es una obligación solidaria del futuro educador, porque será ahí donde se desempeñe como guía de generaciones de jóvenes y como impulsor de proyectos prósperos, por ello “la creatividad adquiere doble importancia y significado: como un valor cultural que permite generar soluciones eficaces para las problemáticas contemporáneas y como una necesidad fundamental del ser humano, cuya satisfacción permite alcanzar una mayor calidad de vida” (Klimenko, 2008, p. 194). Efectivamente, los estudiantes con los que se trabajó tenían claro que algún día estarían al frente de un grupo que les exigirá estar atentos de las demandas sociales y de lo que implica ser líderes. Los tiempos actuales reclaman seres humanos creativos que tengan en mente ir más allá de lo evidente, que desarrollen proyectos de vanguardia para que en un plazo no muy lejano usen las habilidades creativas que fortalecieron en la escuela normal y que entrenarán en cada jornada.

Resultados. Las aportaciones aquí vertidas reflejan en gran medida lo que ha significado trabajar con un grupo de estudiantes en un ambiente de formación inicial durante un ciclo escolar; se vislumbran, desde ya, nuevos retos en el estudio de la creatividad en relación con la labor educativa cotidiana, así como aceptar los riesgos en una sociedad cambiante que exige progreso, evolución e innovación del ámbito

educativo; todo para enriquecer lo que puede ser el acervo didáctico de quien se dedica a facilitar procesos de aprendizaje en la escuela normal. Queda por sentado que se atendió el objetivo planteado al inicio, puesto que se han construido categorías que exponen las implicaciones de la creatividad en la formación docente, sustentando teórica y empíricamente lo que se ha plasmado. Definitivamente queda tarea por hacer, así como construir nuevas categorías y estudiar a la creatividad desde varias perspectivas, como son la psicológica, la artística, la pedagógica, la cultural y todas aquellas que se interconectan y convergen en el profesorado.

Discusión y conclusiones. Frente a lo logrado en esta aportación, se reconoce que el trabajo realizado apenas representa un esfuerzo por abrir caminos de investigación que den luz sobre un tema tan importante como lo es la creatividad y, más aún, cómo potencializarla en el aula normalista, puesto que es ahí donde justamente se gestan los proyectos para la educación en el entorno inmediato. Trabajar desde la esencia misma de la docencia promete aclarar dudas y trazar caminos. Frente a esta encomienda no queda más que comprometerse consigo mismo y apostar por otorgarle a la creatividad el lugar que merece, sabiéndola apreciar como una capacidad de las personas, como proceso, producto y ambiente de aprendizaje. Y, si es desde la escuela normal, habrá valido la pena asumir sus implicaciones.

Referencias

- Alezones, J. y Noruega, M. E. (2012). Creatividad, infancia y formación del docente. *Portal de revistas electrónicas de la Universidad de Carabobo*, (35), 247-262. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc35/art10.pdf>
- Baigorria, H. R., Marchesi, M. L. y Scheurer, C. E. (2023). *Motivación y creatividad en la formación docente. Reflexión académica en diseño y comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación*. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo
https://www.researchgate.net/profile/Maria-Marta-Coria/publication/373946535_Tecnologia_para_potenciar_aprendizajes/links/65046b8b9fd0c69dfcde5c7/Tecnologia-para-potenciar-aprendizajes.pdf#page=
- Herrán, A. (2012). Presentación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2). <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/319545>
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI: um desafío para a educação do século XXI. *Educación y educadores*, 11(2), 191-210. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a12.pdf>
- Pinduisaca, N. I. U. y Tumailli, W. J. Q. (2023). Implicación de la docencia socioafectiva en el desarrollo de la creatividad escolar: Implication of socio-affective teaching in Development of school creativity. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 343. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9586189>
- Real Academia de la Lengua Española (s/f). Creatividad. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/creatividad?m=form>
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Paidós.

Torre, S. (1999). *Creatividad y Formación: Identificación, diseño y evaluación*. Trillas.

Hacia una educación transformadora: perspectiva decolonial en la formación docente

ESCUELA NORMAL DE TLALNEPANTLA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN: TRANSFORMADORAS DE LA EDUCACIÓN

Marina Yolanda Marín Casas
Mónica Tapia Reveles
Claudia Gisela Arellano García

Palabras clave: *pensamiento decolonial, epistemologías del sur, prácticas pedagógicas, Nueva Escuela Mexicana, equidad.*

Resumen. En la actualidad, el pensamiento decolonial y las epistemologías del sur han surgido como una respuesta crítica a la dominación cognoscitiva y cultural impuesta y producida en el norte global; además, es parte del sustento filosófico de la Nueva Escuela Mexicana, por lo que examinar las prácticas pedagógicas actuales en la formación de maestros, bajo una perspectiva decolonial, es una necesidad emergente para dar cuenta de las prácticas pedagógicas existentes en la incorporación de elementos decoloniales y transformadores. La intención de este documento es dar a conocer la percepción de los estudiantes sobre las prácticas docentes en la Escuela Normal de Tlalnepantla, explorando las metodologías implementadas que promueven valores como la equidad, la participación, la inclusión y el pensamiento crítico hacia las estructuras de poder y la desigualdad desde una perspectiva decolonial.

Introducción. Actualmente, la Escuela Normal de Tlalnepantla (ENTla) atiende seis programas educativos, tres incluidos en el plan de 2018 con enfoque en competencias y alineados a la racionalidad técnica y práctica, y tres más del plan de 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), basados en la racionalidad crítica y emancipadora. Estos dos enfoques coexisten, lo que genera tensiones y retos pedagógicos al migrar de prácticas tradicionales a modelos más inclusivos y críticos.

A partir de observaciones y entrevistas realizadas en las reuniones de academia y en las jornadas de planeación se han identificado las siguientes situaciones: en primer término, resistencia al cambio por parte de algunos profesores que mantienen enfoques tradicionales eurocéntricos y que muestran poco interés para transitar de un enfoque a otro, por considerarlo una voluntad política; y en segundo término, encontramos que algunos maestros consideran que no es innovador porque anteriormente ya se trabajaba con algunas de las metodologías propuestas.

Es entonces que la comprensión del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana vivió confusión o inercia en la implementación de metodologías coherentes con los nuevos enfoques críticos, ya sea por desconocimiento o por falta de preparación en epistemologías del sur y pensamiento decolonial, que provocó tensiones

estructurales e ideológicas entre docentes y estudiantes, lo que ha dificultado la adopción de una educación transformadora y culturalmente relevante.

Es así que en el aula prevalecen metodologías ligadas a la racionalidad técnica y a la racionalidad práctica, mientras que el proceso de incorporación de las propuestas del plan 2022 sigue en desarrollo. Hasta el momento podemos afirmar que, en la ENTla, la incorporación de una perspectiva decolonial y transformadora en la formación de maestros está en proceso de construcción, aunque hay avances en la inclusión de una perspectiva crítica en la educación, estos esfuerzos aún son parciales y dependen tanto del curso como del docente.

En la institución se está tratando de generar comunidades de aprendizaje para transitar al nuevo modelo educativo, sin embargo, reconocemos que aún estamos en proceso de transición lo que genera tensiones. Consideramos que hay elementos potenciadores que queremos destacar del Plan 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y es que gran parte de la planta docente contribuyó en el codiseño de algunos programas de los cursos de las tres licenciaturas.

En la presente investigación se examinan las prácticas pedagógicas actuales en la formación de maestros en la ENTla bajo una perspectiva decolonial, a partir de los programas de estudio 2018 y 2022, que contribuya en la creación de prácticas más inclusivas, equitativas y con pensamiento crítico.

Dentro de la perspectiva teórica se incluirán las ideas de los principales pensadores latinoamericanos que han escrito sobre las epistemologías del sur, entre los que destacan Boaventura de Sousa Santos, Anibal Quijano, Enrique Dussel y Walter Mignolo. Entiendo por epistemología del sur

el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. El sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. (De Sousa Santos, 2011, p. 35)

Por lo que consideramos que quienes se forman con base en la NEM son potencialmente agentes de transformación con pensamiento crítico gestado a partir del análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación. Reconocemos que el centro es la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, cuyo objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación.

Ahora bien, el Plan de Estudios 2022 para las licenciaturas en educación, considera que la formación de los normalistas comprende en sí misma alternativas

pedagógicas que se configuran con y a pesar de los aprendizajes institucionalizados, pero en interacción con otros y otras. Por lo que las estrategias didácticas a implementar se ubican en el enfoque centrado en el aprendizaje en interdependencia con la comunidad, en virtud de que lo cotidiano y la práctica docente se despliegan simultáneamente la diversidad cognitiva y sus múltiples rostros socioculturales, presentes en cada grupo normalista, potenciando nuevos aprendizajes y con ello nuevas formas de relacionarse basadas en el respeto a la dignidad humana, la igualdad sustantiva, la inclusión y la conformación de un pensamiento crítico y reflexivo.

Por tanto, es y ha sido importante recuperar el enfoque de cada uno de los programas de estudio, tanto de educación obligatoria como de educación superior, así como tener una visión más amplia que permita que los estudiantes normalistas, en función de su preparación en las Escuelas Normales, tengan un impacto transformador.

Perspectiva metodológica. La presente investigación se ha abordado desde un enfoque cualitativo que nos permitirá acceder a una exploración profunda del contexto educativo, las percepciones, las interacciones y los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias. Por lo que la perspectiva epistemológica que sustenta el tema de investigación es la interpretativa, considerando la hermenéutica como una teoría general de interpretación que se entiende como una actividad de reflexión interpretativa que permite la captación del sentido de los textos, las palabras y las cosas en lo humano, “es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo” (Ricoeur, 1984, citado por Castellanos y Cañaveral, 2020).

De Thomson (citado por Galván, 2011) se recuperan aportes en cuanto a la hermenéutica profunda, en la medida en que el objeto de la presente investigación es un campo predeterminado, por lo que se reconoce y se toman en cuenta los procedimientos en que las formas simbólicas son interpretadas por el sujeto que comprende el objeto de estudio. Además, se rescata el objeto fundamental de la investigación: construir o reconstruir la interpretación cotidiana de las formas simbólicas en la vida social. Lo que Thompson denomina hermenéutica de la vida cotidiana, que de alguna manera responde a las características del campo de estudio que aquí se presentan.

Thompson (citado por Galván, 2011) esboza que los mensajes mediáticos son parte del tejido de la tradición en las sociedades modernas, por lo tanto, son también una herencia a través de la cual se conforma nuestra memoria histórica. El autor se ocupa del estudio de las formas emblemáticas que dan lugar a la comprensión e interpretación; su trabajo lo desarrolla a partir de los aportes de los estudios sobre la cultura y los relaciona con la interpretación a partir de la hermenéutica filosófica recuperando a Gadamer y, más tarde, a Ricoeur.

Técnicas e instrumentos de la investigación. Como parte de la investigación cualitativa se aplicó una encuesta a los estudiantes de los seis programas

educativos, así como se realizaron entrevistas a profundidad. Estas entrevistas son “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bodgan, 2002, 101). Es decir, se trata de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Esto con la intención de recuperar las voces de los informantes, para identificar aquellos desafíos que están enfrentando a partir de sus creencias, ideas, o representaciones, así como de las que van conformando en su proceso de transformación social, recuperando su voz para conocer cuáles son los ámbitos con los que se vinculan, y su perspectiva del nuevo contexto.

Ruta de trabajo de investigación. Para la realización de las encuestas y entrevistas a profundidad, partimos de la revisión de conceptos y nociones desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Paulo Freire en cuanto a la educación como práctica de la libertad y reflexión crítica; así como la justicia cognitiva, el reconocimiento de saberes marginalizados, la interculturalidad crítica y la práctica educativa y alternativa a la hegemonía eurocéntrica desde los aportes de Boaventura de Sousa Santos.

Resultados a partir de la hermenéutica de la vida cotidiana

Primera fase: reencuentros cara a cara.

La Escuela Normal de Tlalnepantla es un campo de interacción donde el escenario espacio-temporal y las formas simbólicas colonialistas son producidos por el profesorado con la implementación de metodologías que garantizan la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su género.

La equidad en el aula no solo se refleja en la participación equitativa en las actividades académicas, sino también en el reconocimiento de la diversidad de expresiones y en la promoción de un ambiente de respeto mutuo.

El profesorado reconoce la diversidad cultural como un elemento esencial en la formación de los estudiantes. Las prácticas pedagógicas incluyen actividades que permiten a los alumnos reflexionar sobre sus propias identidades y valorar las diferencias como una posibilidad de crecimiento mutuo.

Las y los docentes han buscado integrar contenidos que aborden problemáticas actuales, como la desigualdad, la discriminación y los derechos humanos.

Un aspecto clave de la investigación es la identificación de estrategias docentes que permitan la discusión y el análisis de temas de justicia social dentro del aula. La hermenéutica aplicada en dicha investigación sugiere que esto fortalece el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, alineándose con la filosofía de la NEM, que prioriza la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno.

Los hallazgos indican que una parte significativa de los docentes trabaja en la generación de una cultura de paz mediante prácticas pedagógicas orientadas a la resolución pacífica de conflictos, el diálogo y la cooperación. La NEM enfatiza la necesidad de que la educación contribuya a la construcción de sociedades más justas y pacíficas, por lo que este aspecto resulta especialmente relevante.

Segunda fase: análisis conversacional, para hacer explícitos los patrones de inferencia que caracteriza el discurso docente (análisis de las percepciones, creencias y representaciones de los docentes).

Se ha identificado que, si bien hay esfuerzos por diversificar el contenido académico, aún persiste una fuerte influencia eurocéntrica en las formas de trabajo en el aula, por lo que es necesario fomentar una mayor reflexión crítica sobre este aspecto para fortalecer un enfoque verdaderamente incluyente.

Aunque el discurso de la NEM promueve una educación transformadora, los resultados sugieren que muchos docentes no aplican estrategias claras para llevar a cabo esta transformación en sus aulas. Las resistencias y la falta de conciencia crítica dificultan la aplicación de metodologías que permitan a los estudiantes constituirse en comunidades de aprendizaje y agentes de cambio en su entorno.

Si bien hay un reconocimiento de la diversidad cultural, los resultados muestran que aún falta una comprensión más profunda sobre las dinámicas de poder que se generan en contextos de aula y escuela. La falta de análisis crítico sobre estas relaciones de poder puede limitar la capacidad de los docentes para generar un espacio de aprendizaje verdaderamente equitativo e incluyente.

Uno de los hallazgos más significativos de la entrevista es que las respuestas reflejan la tensión entre los enfoques de los planes de estudio anteriores y los intentos por incluir perspectivas críticas en las aulas. El hecho de que varios participantes mencionen que los enfoques críticos aparecen solo en algunos cursos refuerza la idea de que seguimos trabajando desde el individualismo.

Varias respuestas destacan que las metodologías docentes han sido clave para fomentar la reflexión sobre la enseñanza y el papel del docente. Se enfatiza que aquellas metodologías que promueven el diálogo, la participación activa y el análisis del contexto permiten cuestionar las prácticas tradicionales y fomentar enfoques más inclusivos y equitativos.

Algunos participantes mencionan que han encontrado metodologías conservadoras en su formación, lo que los ha llevado a reforzar su pensamiento crítico y defender sus propias posturas educativas. Esto indica que los futuros docentes identifican una resistencia dentro del sistema educativo hacia enfoques más progresistas y transformadores.

Al explorar la percepción de los participantes sobre la incorporación de enfoques decoloniales en la educación, algunas respuestas indican que la mayoría de los docentes no aplican enfoques decoloniales de manera explícita, aunque ciertos

elementos de estos enfoques pueden estar presentes en algunas prácticas. Otras respuestas sugieren que algunos docentes incorporan elementos que pueden alinearse con el pensamiento decolonial, la valoración de historias locales y la visibilización de culturas marginadas. Sin embargo, esta integración no siempre se realiza con una reflexión profunda sobre las desigualdades estructurales.

Discusión y conclusiones. Desde una mirada hermenéutica, estas respuestas pueden entenderse en el marco de la tensión entre la racionalidad técnica y práctica y la necesidad de una educación crítica y transformadora.

Al explorar las sugerencias y propuestas de los participantes para que los docentes incorporen una enseñanza más crítica y liberadora, que cuestione estructuras de poder y colinealidad en la educación, algunos participantes mencionan que los docentes deben primero reflexionar sobre sus propios prejuicios y cómo estos influyen en la práctica educativa. Esto implica un proceso de autoconciencia y formación continua para poder abordar las desigualdades y diversidades culturales de manera más justa y crítica.

Los resultados de las entrevistas revelan que, si bien hay avances en la incorporación de una educación más crítica, aún existen muchas barreras que dificultan su implementación generalizada. La educación sigue reproduciendo estructuras de poder que limitan la diversidad de voces y perspectivas en el aula.

Los hallazgos son relevantes y nos llevan a concluir que la NEM no solo debe ser una transformación curricular, sino un compromiso explícito en la formación docente. La Escuela Normal de Tlalnepantla tiene un terreno fértil para consolidar una educación más crítica y decolonizadora, pero se requiere de trabajo conjunto del colectivo docente para lograr formar docentes que sean verdaderos agentes de transformación social.

Referencias

- De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción: Las epistemologías del sur*. Universidad de Coímbra.
- Galván, J. (2011). Ideología y cultura moderna de John B. Thompson. *Intersticios Sociales*. (1). <https://doi.org/10.55555/IS.1.13>
- Mignolo, W. D. (2010). La colonialidad en cuestión. Entrevista a Walter Mignolo por Norma Fernández. *Revista Sociedad*, 28,16-28.
- Quijano, A. (2020). De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Cuestiones y horizontes, antología esencial. En *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (pp. 861-915.). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Principios y Orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana*. SEP.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.

Teoría y práctica: desafíos de los docentes en formación

ESCUELA NORMAL NO. 1 DE TOLUCA

Carlos Andrés Pliego Cortezano

Palabras clave: *formación docente, práctica pedagógica, enseñanza primaria, reflexión, desarrollo de habilidades, teoría de la educación.*

Resumen. La formación de futuros docentes en la Licenciatura en Educación Primaria enfrenta desafíos significativos, especialmente en la integración de los conocimientos teóricos adquiridos en la escuela normal y su aplicación en las aulas durante las pasantías. Este proceso de vinculación entre teoría y práctica es esencial para el desarrollo de competencias pedagógicas efectivas. La Escuela Normal No. 1 de Toluca, ubicada en el Estado de México, es el escenario de este análisis, en el cual 37 estudiantes normalistas cursaron el tercer semestre de la licenciatura en educación primaria y el inicio de la fase de profundización de su formación docente. Este estudio se centra en comprender las percepciones de los estudiantes sobre cómo la teoría de la educación se relaciona con la práctica pedagógica del docente en su proceso de formación.

Las políticas educativas internacionales, como las promovidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), impulsan la colaboración de países latinoamericanos para alinear la educación con los objetivos de desarrollo global, lo que refuerza la importancia de que los docentes en formación adquieran un perfil profesional que responda a los cambios sociales contemporáneos de manera contextualizada. Según Priestley et al. (2015) este proceso de desarrollo profesional debe ser continuo, desde la formación inicial hasta la práctica laboral, enfatizando el fortalecimiento de la capacidad de acción docente a nivel individual, cultural y estructural.

Introducción. La influencia del profesorado, centrada en el aprendizaje del estudiante, desafía a los sistemas educativos al priorizar competencias generales, valores y participación estudiantil, y promover la adaptación curricular a nivel local. La centralidad de este enfoque exige nuevas expectativas y desafíos para el profesorado, que juega un papel fundamental en asegurar la calidad y equidad educativa (Hattie y Timperley, 2007). Así, los modelos actuales de profesionalización docente subrayan la importancia del aprendizaje profesional continuo y colaborativo, además de apoyar la agencia profesional para enfrentar estos desafíos (Evans et al., 2020; Molla y Nolan, 2020).

En el plano de la pedagogía se concibe el significado de la enseñanza como una repercusión en la calidad de las prácticas durante las pasantías. Según Guo y Jiang (2018), la racionalidad de la estructura del contenido de la enseñanza práctica está directamente relacionada con el nivel profesional de los estudiantes en las Escuelas Normales, lo que supone un desafío que se presenta cuando la vinculación entre la

institución formadora y las políticas públicas educativas a las que están sujetas las escuelas de práctica no logran contextualizar la realidad de la dinámica escolar determinada por diversos factores: comunidad, escuela y alumnos; lo que genera una confusión entre la diferenciación de teoría y su dominio, y propicia inseguridades técnicas en la aplicación de las estrategias pedagógicas de manera efectiva.

Ante la dificultad de lograr una integración entre los conocimientos teóricos en el proceso de la formación académica de los futuros docentes y su aplicación en los contextos donde se realizan las prácticas de intervención, es relevante focalizar los desafíos en áreas de oportunidad, tanto en la formación adquirida como en el sentido que se le otorga al estudiante respecto a la calidad de la enseñanza y la construcción de su labor docente. En este sentido, Li (2021) menciona la necesidad de “construir un modelo de formación interdisciplinario, un modelo de formación integrada, un modelo de formación colaborativo y compartido, así como un modelo de formación basado en la práctica, la investigación y el enriquecimiento de la investigación” (p. 7).

El objeto de estudio de esta investigación es la percepción de los estudiantes sobre la relación entre la teoría pedagógica y su aplicación práctica durante las pasantías. Esta cuestión se plantea debido a las inquietudes de los estudiantes, quienes reportan dificultades al intentar aplicar los conocimientos adquiridos en sus clases en situaciones reales de enseñanza. A través del Cuestionario de Percepción Estudiantil (PSQ) se busca explorar estas percepciones y entender las barreras que los estudiantes enfrentan para lograr una integración coherente entre la formación teórica y la práctica docente.

Metodología. El Cuestionario de Percepción Estudiantil fue diseñado para obtener información sobre las experiencias de los estudiantes en relación con la integración de la teoría y la práctica. Este cuestionario incluye preguntas sobre diversos aspectos de la formación docente, como la percepción de la relación entre la teoría y la práctica, los desafíos al aplicar los conocimientos teóricos en el aula, y la importancia de las pasantías en el proceso formativo. La muestra estuvo conformada por los 37 estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Resultados. Los resultados obtenidos del cuestionario revelaron diversos patrones en las respuestas de los estudiantes. A continuación, se analizan los hallazgos clave.

Integración de la teoría y la práctica. El 32.4 % de los estudiantes considera que la teoría está bien integrada a la práctica, mientras que un 18.9 % percibe que la integración es pobre o nula. Esto refleja un desafío claro en la vinculación de los conocimientos teóricos con la realidad del aula.

Desafíos al aplicar la teoría. El 40.5 % de los estudiantes mencionó que el principal desafío que enfrentan al aplicar la teoría es la diferencia entre la teoría y la realidad

del aula. Además, un 21.6 % identificó la falta de tiempo para preparar las clases como un obstáculo importante. Estos resultados muestran que, a pesar de una formación teórica sólida, los estudiantes tienen dificultades para adaptarse a las realidades del aula.

Beneficios de las pasantías. La mayoría de los estudiantes (32.4 %) destacó el desarrollo de habilidades prácticas de enseñanza como el principal beneficio de las pasantías, seguido de una mejor comprensión de la teoría pedagógica. Este hallazgo resalta la importancia de la experiencia práctica para consolidar los conocimientos adquiridos en el aula.

Percepción del papel docente. El 40.5 % de los estudiantes ve su papel en las pasantías como el de un aprendiz que acompaña al docente titular, lo que refleja la falta de autonomía en la práctica docente y un modelo formativo centrado en la observación más que en la acción.

Sentido de la enseñanza. Los estudiantes valoraron positivamente la importancia de metodologías activas y participativas (32.4 %) y la empatía con los estudiantes (27 %) como aspectos clave de su desarrollo profesional.

Las experiencias de 37 estudiantes del tercer semestre del Programa de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. A través de las narrativas contenidas en una compilación en formato de revista digital, los estudiantes comparten las vivencias y aprendizajes obtenidos durante sus prácticas profesionales en dos instituciones educativas: la Escuela Primaria "Lic. Juan Fernández Albarrán", en la comunidad de San Pablo Autopan, y la Escuela Primaria "Agustín Melgar", en la Delegación San Lorenzo Tepaltitlán, ambas en Toluca, Estado de México.

Las intervenciones didáctico-pedagógicas realizadas en estos contextos fueron coordinadas desde el curso "Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente", dentro del trayecto formativo "Práctica profesional y saber pedagógico" y su fase de profundización. Las narraciones recogen la rica diversidad de las experiencias vividas por los estudiantes, quienes, durante su proceso de observación, ayudantía y práctica directa, pusieron en juego sus conocimientos y habilidades frente al aula, considerando las particularidades de cada escuela en relación a sus docentes titulares de grupo y directivos escolares que proporcionaron acompañamiento y asignación de procesos de aprendizaje (PDA) contenidos en proyectos de aula, escolares y comunitarios, con fundamento en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y en las necesidades educativas de cada grupo para el diseño de las actividades contenidas en los planos didácticos.

El proceso de reflexión y construcción de las narrativas estuvo basado en diversas fuentes de información, desde la observación y diagnóstico de habilidades básicas en lectura, escritura y matemáticas, hasta los diarios de práctica y los informes elaborados tras cada jornada de intervención. Este proceso permitió a los estudiantes reflexionar profundamente sobre las características sociales, culturales,

pedagógicas y de aprendizaje de los alumnos que atendieron, y lo que es más importante, sobre su propio proceso de formación profesional.

Discusión y conclusiones. En las primeras intervenciones durante la formación docente por lo regular los estudiantes descubren que la pedagogía estudiada en la institución de educación superior no se aplica de manera sencilla en la práctica. Aunque pareciera ser que en algunas situaciones tiene que ver el conocimiento adquirido en su formación y las necesidades educativas individuales de cada alumno, las condiciones del entorno educativo y la adecuación pensada anticipadamente en las estrategias diseñadas por el docente en formación no logran impactar en la forma en que se pretendía, debido a las condiciones aleatorias que puede encontrar al comienzo de su intervención.

Esta incertidumbre genera inseguridades que en la aplicación pedagógica requieren de ajustes en la planificación y en la intervención con el alumnado, un medio para ello puede ser la reflexión profunda de la práctica de manera sistemática y efectiva. En este sentido, la enseñanza es una actividad emocionante y gratificante, pero como otras profesiones, es exigente, ya que requiere que sus practicantes comprendan claramente lo que deben hacer para lograr el aprendizaje más deseable en los alumnos y que sean altamente competentes en las habilidades necesarias para llevar a cabo estas tareas (Khajuria, 2024).

Sobre el tema de las discrepancias entre la teoría pedagógica y la práctica docente alrededor de los estudios universitarios se han tratado algunas investigaciones que resaltan la importancia de tratar el tema para analizar las alternativas que coadyuven a mejorar la calidad de la formación de los estudiantes. Lucas y Moreno (2024) resaltan que los profesores universitarios deben reflexionar sobre sus metodologías de enseñanza, participando en un ejercicio de autocritica y esforzándose por lograr una mayor coherencia entre cómo enseñan y cómo dicen que se debe enseñar. En el campo de la práctica se consideran tres actores indispensables para llevar a cabo una buena intervención de los estudiantes docentes que reditúe en una coordinación estrecha y permita resolver problemas que puedan surgir debido a la inexperiencia del docente en formación, es decir, es necesario establecer una triada del prácticum: coordinador–estudiante docente–mentor.

Uno de los aspectos clave que se abordan en este análisis es cómo esta desconexión afecta prácticas docentes de los futuros profesores. Las pasantías son una oportunidad crucial para que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido en el aula, pero si existe una brecha entre la teoría que aprenden en su formación y las realidades del aula, pueden encontrarse con dificultades al intentar implementar estrategias pedagógicas. Un maestro se forma desde el punto de vista teórico, pero aún más desde la práctica (Nchez et al., 2024).

El tema de la desconexión entre la teoría y la práctica en la formación docente es de suma importancia por varias razones. En primer lugar, una formación docente bien integrada, que combine teoría y práctica de manera efectiva, puede mejorar significativamente la calidad de la educación. A su vez, los formadores de maestros,

al referirse a teorías relevantes, no deben centrarse solo en la integridad de las teorías para evitar interpretaciones unilaterales, sino también mantener una actitud cautelosa y dialéctica en la implementación específica de las vías de optimización (Xu et al., 2024). Los docentes que logran entender cómo aplicar los conceptos teóricos en el aula pueden estar mejor preparados para enfrentar los desafíos educativos de manera innovadora y adaptativa.

Este análisis resalta la importancia de repensar los modelos pedagógicos utilizados en la Escuela Normal No. 1 de Toluca y en otras instituciones similares, con el objetivo de mejorar la preparación de los futuros maestros y, en consecuencia, optimizar la calidad educativa en las aulas primarias. La investigación también subraya la necesidad de una formación más coherente y adaptable que permita a los estudiantes integrar efectivamente la teoría y la práctica en su labor educativa.

El enfoque apunta a la atención de la necesidad de integrar la teoría con la práctica, promover la innovación pedagógica y asegurar un acompañamiento continuo y de calidad durante la formación docente para responder a las demandas educativas propias de la profesión. Las teorías, principios y perspectivas de una amplia gama de disciplinas académicas y filosofías pedagógicas pueden aplicarse a la práctica académica. De estas y otras fuentes surgen prácticas de aprendizaje efectivas que atienden e integran los dominios afectivo y cognitivo y fomentan un aprendizaje profundo y comprometido (King y Sweitzer, 2014).

Referencias

- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 175-190. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge journal of education*, 44(2), 179-198. doi:10.1080/0305764X.2013.860083
- Guo, Z. y Jiang, X. (2018). Reform and Practice of Practice Teaching for Primary Education Specialty. *Proceedings of the 2018 2nd international conference on education innovation and social science (ICEISS 2018)*, 275, 383-386. (<https://doi.org/10.2991/iceiss-18.2018.93>)
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>
- Imants, J. y Van der Wal, M. M. (2019). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Khajuria, S. (2024). Perception of med. student-teachers towards internship as a part of teacher training programme. *International Journal For Multidisciplinary Research*, 1(6). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i01.14216>.

- King, M. y Sweitzer, H. (2014). Towards a Pedagogy of Internships. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 6(1) 37-59. <https://doi.org/10.57186/jalhe.2014.v6a2p37-54>.
- Li, Z. (2021). Exploración y práctica de la modalidad de formación de talentos de la especialidad de Educación Docente bajo el fondo de la construcción de la nueva normalidad. *Fronteras en Investigación Educativa*, 4(16), 15-19. <https://doi.org/10.25236/FER.2021.041603>.
- Llovio, D., Holguin, R., Rodriguez, D., Fatima, V. y Barzola, R. (2023). *Teacher performance: a perception from the theory*. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 27(118), 77-86. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i118.689>.
- Lucas-Oliva, I. y Moreno-Medina, I. (2024). Teacher Training: (Dis)encounter between Theory and Practice. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 8(52). <https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.969>
- Nchez, G., Jara, X. y Verdugo, F. (2024). Teacher Training: (Dis)encounter between Theory and Practice. *evolutionary studies in imaginative culture*, 8(52). <https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.969>.
- Nebytova, I. (2022). Scientific and pedagogical support for future primary school teachers during teaching practice. *Educational Challenges*, 27(1), 80-91. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.1.07>
- Nolan, A. y Molla, T. (2020). Building teacher professional capabilities through transformative learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49, 1-16. 10.1080/1359866X.2020.1828823.
- Priestley, M., Biesta, G. y Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Xu, P., Liu, Y. y Chu, Z. (2024). Analysis and Recommendations on Post-employment Teacher Training in China from the Perspective of Situated Learning Theory. *International Journal of New Developments in Education*, 6, 1-7. <https://doi.org/10.25236/ijnde.2024.060401>.

Impacto de la planificación docente,prospectiva para la mejora académica

ESCUELA NORMAL DE VALLE DE BRAVO

Sandra Adriana González Martínez
Xiomara Quintana Morales
Romeo Rivera Serrano
José Alpizar Hernández
Leovigildo Ramos Navarrete

Palabras Clave: *calidad de la educación, docente, estudiante, evaluación, planificación.*

Resumen. Como parte del trabajo de investigación denominado “Impacto del SGC en la formación de estudiantes de la ENVB”, se inició con el análisis del impacto que tiene la planificación docente como prospectiva para la mejora académica de los estudiantes, retomando el informe de los responsables por atender dos procedimientos del Sistema de Gestión de la Calidad (SGC): (1) elaboración de la planificación docente, y (2) monitoreo, seguimiento y evaluación a la aplicación de la planificación docente.

Esta ponencia tiene como finalidad presentar el avance del análisis de la aplicación de los dos procedimientos mencionados para contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se destaca la importancia de la planificación adecuada, que incluye la estructuración del contenido, la implementación de estrategias pedagógicas y la evaluación continua. Además, se busca identificar las metodologías y prácticas pedagógicas que más favorecen el rendimiento académico de los estudiantes, así como conocer el punto de estos para mejorar el trabajo docente.

En cuanto a los resultados obtenidos, se ha registrado que el 100 % de las planificaciones docentes fueron entregadas al final del primer semestre del ciclo escolar 2024-2025. También, se realizó un monitoreo con seguimiento a las intervenciones didácticas mediante observaciones y retroalimentación para los docentes frente a grupo, y así fomentar el crecimiento profesional y mejora docente.

Introducción. Como institución de educación superior, la Escuela Normal de Valle de Bravo (ENVB) desarrolla su trabajo académico atendiendo la política de la calidad, que proporciona a los estudiantes las mejores condiciones para su formación profesional, implementando la normatividad orientada hacia la mejora continua de la eficacia de los procesos sustantivos y de apoyo.

La importancia de llevar a cabo esta investigación radica en conocer si el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) implementado en la institución impacta en la formación inicial de los estudiantes normalistas.

Hasta el momento se ha realizado la indagación en el cumplimiento de los procedimientos de elaboración de la planificación docente y de monitoreo, seguimiento y evaluación de la aplicación de la planificación docente como parte del proceso de docencia que enmarca el Sistema de Gestión de la Calidad. Conocer las implicaciones de llevar a cabo los procedimientos declarados en el Sistema de Gestión de la Calidad permite que los docentes elaboren las planificaciones bajo los criterios establecidos, el monitoreo a la aplicación de planificaciones puede contribuir a la mejora de la enseñanza.

La calidad educativa es una de las principales preocupaciones de las instituciones académicas y de los sistemas educativos a nivel global. En este contexto, la planificación docente emerge como una herramienta clave para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en última instancia, los resultados académicos de los estudiantes. Este trabajo de investigación se enfoca en analizar el impacto de la planificación docente en la mejora académica, explorando cómo una adecuada organización y previsión de las actividades educativas puede influir positivamente en el desempeño de los estudiantes.

La planificación docente no solo abarca la estructuración del contenido curricular, sino también la implementación de estrategias pedagógicas adaptativas, la gestión eficiente del tiempo y la evaluación continua de los procesos de aprendizaje. Estos componentes permiten a los docentes anticiparse a las necesidades de los estudiantes y crear un ambiente educativo propicio para el desarrollo integral de cada individuo.

A través de un enfoque prospectivo, este estudio busca ofrecer una visión integral sobre cómo la planificación docente puede ser optimizada para promover una educación de calidad y preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro. Se analizarán diversas metodologías y prácticas pedagógicas, con el objetivo de identificar aquellas que tienen un mayor impacto en la mejora del rendimiento académico y en la formación de competencias esenciales para el siglo XXI.

Metodología. Esta investigación se ha desarrollado bajo un enfoque cualitativo, toda vez que se centra en “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández et al., 2010, p. 364); en este sentido, considerando como objeto de estudio al Sistema de Gestión de la Calidad y a la formación inicial de los estudiantes normalistas, los sujetos de esta investigación son los estudiantes y los maestros, quienes a partir de lo que conocen y de su experiencia pueden aportar información significativa sobre el SGC.

Ahora bien, considerando que el paradigma es interpretativo, en este primer momento se ha realizado un análisis de información teórica sobre qué es el SGC y por qué y para qué de su implementación, con la finalidad de reconocer su impacto en la formación inicial de los estudiantes normalistas. Al mismo tiempo, se han elaborado formularios que permiten recabar la opinión, la percepción y la postura

de estudiantes y maestros de la Escuela Normal de Valle de Bravo (ENVB), particularmente sobre dos procedimientos que son parte del proceso sustantivo de docencia que se contemplan en el SGC y que corresponden a:

- a) Elaboración de la planificación docente.
- b) Monitoreo, seguimiento y evaluación a la aplicación de la planificación docente.

Básicamente, a partir de la revisión de la literatura que ha permitido detectar conceptos clave (Hernández et. al., 2010), como gestión, calidad, planeación, monitoreo y evaluación, todos centrados en la educación que se brinda en una escuela normal. Aunado a los resultados obtenidos en cuestionarios aplicados a los sujetos de investigación sobre su nivel de satisfacción como clientes del procedimiento citado, se puede plantear que siempre será importante y necesario contar con lineamientos y criterios que orienten a los maestros sobre el diseño y desarrollo de su planeación docente, de tal manera que todo el personal asuma la responsabilidad de cumplir en tiempo y forma con una planeación que contribuya al logro de procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, especialmente cuando en México se ha planteado constantemente la necesidad de fortalecer las Escuelas Normales, toda vez que deben ser centros de alta calidad, competentes para la formación inicial de las maestras y los maestros (INEE, 2018).

Aunque el SGC inicialmente pareciera un proceso que desgasta, en realidad marca puntalmente qué y cómo sobre los procedimientos antes citados, considerando que en todos los niveles educativos, especialmente en educación superior, no se debe perder de vista lo que señala Gutiérrez (2013):

El desarrollo de un trabajo docente de calidad requiere de una serie de elementos, entre los que destacan los métodos y las técnicas a considerar para alcanzar dicha calidad. Entre estos elementos, también se distinguen el papel de liderazgo que asume el profesor cuando está trabajando frente a grupo y con el grupo, el trabajo de planeación cotidiana que debe llevar a cabo antes de presentar su clase en cada sesión de trabajo docente. (p. 5)

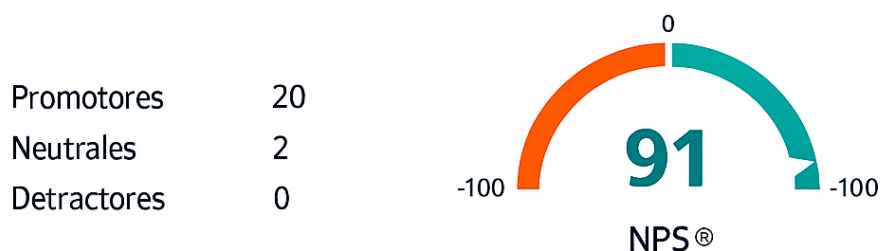
Por lo que se considera imprescindible contar con todas las planeaciones de los docentes de la ENVB de manera puntual, para darle a conocer a los estudiantes la metodología, proceso de evaluación y acuerdos de convivencia.

Resultados. Se analizaron los informes con los que cuentan los responsables de los procedimientos de Elaboración de la Planeación Docente, así como Monitoreo, Seguimiento y Evaluación a la Aplicación de la Planificación Docente al finalizar el 1er semestre del ciclo escolar 2024-2025. En el informe del 1er procedimiento mencionado se registra el 100 % de planificaciones entregadas en las 3 licenciaturas que se ofertan. Se aplicó un formulario a los docentes frente a grupo responsables de cursos.

Atendiendo al segundo procedimiento de Monitoreo, Seguimiento y Evaluación a la Aplicación de la Planificación Docente, los responsables realizaron la observación

del trabajo docente de 22 profesores en clases considerando los criterios que propone el SGC en el periodo de septiembre a diciembre, utilizando para ello un formulario.

Figura 1. *Formulario*
En un ascala del 0-10, ¿Cómo valora su desempeño docente en atención a los cursos asignados?



20, De forma profesional, ¿Qué recomendaciones sugiere para la mejora de su práctica de docente? [Más detalles](#)

22 Respuestas más rieres
Respuestas “Ninguna”
“Continuar vibrando bonito 🐶 🐶”
“Mejorar mi organización en cuanto a tiempos para la atención de
...

5 encuestados (23%) respondieron cursos para la pregunta.

contextualización Menos carga administrativas
educación básica prácticas profesionales evaluación
de los ciclos escolares **cursos** clase
indagación indagación participación
desempeño intervención **mejora**
FORMA **DESARROLLO DE ACTIVIDADES**

5 encuestados (23%) respondieron cursos para la pregunta.

Fuente: Información recuperada de los resultados de la encuesta de satisfacción del cliente aplicada a los docentes de la Escuela Normal de Valle de Bravo, para la integración del Informe de Monitoreo, Seguimiento y Evaluación a la Aplicación de la Planificación Docente 2025, por el Mtro. Gabriel Castañeda Martínez, responsable del procedimiento del Sistema de Gestión de la Calidad.

Aunado a ello se vierten comentarios de los mismos docentes como:

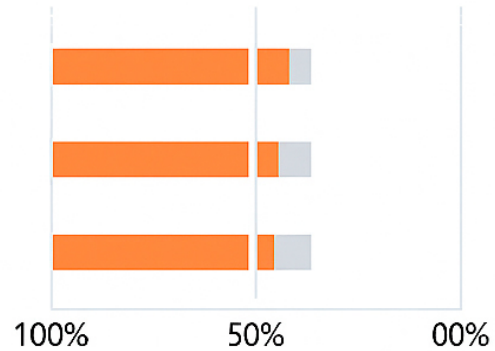
- Mayor trabajo extraclase, fomentar la creatividad, participación e indagación.
- Mayor lectura de la bibliografía.
- Seguir con la actualización de cursos asignados para un óptimo desempeño.
- Menos carga administrativa, para dar atención al curso y mejorar la práctica educativa.
- Continuar preparando mis clases con ética y profesionalismo.
- Continuar apegada a la metodología que se pide desde nivel superior, así como hacer uso de estrategias que ayuden a los docentes en formación y las puedan aplicar en sus prácticas de intervención.
- Inducción en cursos relacionados con prácticas profesionales, en cuanto a lo procedimental de documentos, oficios y sanciones.
- Cursos de actualización, evaluación y manejo de grupos.
- Mejorar mi organización en cuanto a tiempos para brindar una atención de calidad a mis estudiantes normalistas.

Posteriormente se llevaron a cabo retroalimentaciones docentes para quienes fueron observados con la intención de estimular el crecimiento profesional en su desempeño. Con apoyo de jefes de grupo fue posible compartir un formulario a la misma comunidad estudiantil para evaluar la satisfacción del cliente, rescatando su percepción sobre lo que observan en las clases, hacer propuestas de mejora y reconocer el trabajo de los docentes para que a estos les sea posible mejorar su labor docente frente a grupo. En la valoración al desempeño de los docentes de cada curso se tuvo una participación de 329 alumnos de un total de 360.

Figura 2. Encuesta de satisfacción del cliente

De acuerdo con los objetivos formativos de la Institución y ejercicio en el aula:

- ✓ Muestra respeto en el trato con los estudiantes asignado puntuatario a las sesiones de su curso
- ✓ Promueve valores profresionales, cuidando las horas asignadas de su curso durante el ciclo



En una escala del 0-10, ¿cómo valora el trabajo de este docente.

Promotores	413
Neutrales	53
Detractores	22



óptimo desempeño **actulización** **mejora**
indagación **intervención** **DESARROLLO DE ACTIVIDADES**

Fuente: Información recuperada de los resultados de la encuesta de satisfacción del cliente aplicada a los docentes de la Escuela Normal de Valle de Bravo, para la integración del Informe de Monitoreo, Seguimiento y Evaluación a la Aplicación de la Planificación Docente 2025, por el Mtro. Gabriel Castañeda Martínez, responsable del procedimiento del Sistema de Gestión de la Calidad.

Algunos de los comentarios asertivos y de recomendación por parte de los estudiantes hacia los docentes que analizaron se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. *Comentarios asertivos y sugerencias*

Comentarios asertivos	Recomendaciones y/o sugerencias
Busca estrategias para hacer el trabajo más interesante y significativo. Considero que su forma de impartir el curso es adecuada.	Actividades más dinámicas y no solo investigaciones. Anticipar los trabajos.
Da muy bien su clase solo que a veces se le va la elación de lo que dice. En general, es un maestro que imparte buenas clases, atiende nuestras dudas y situaciones que nos acontecen en la escuela normal como en las escuelas de prácticas.	Aprovechar las herramientas digitales para así hacer dinámicas significativas. Entender un poco más a algunos alumnos.
En relación con la docente solo que siga trabajando como lo hace. Es excelente le recomiendo seguir dando sus clases como hasta ahora. Es muy buena su clase, le recomiendo que siga así.	Asignar escuelas de práctica más cercanas. Especificar mejor las cosas o explicaciones más claras. Hacer más actividades artísticas.
Tiene muy buena memoria, y es muy atenta y comprensiva, no tengo sugerencias de mejora.	Integrar dinámicas de vez en cuando.
Excelente maestra, mucho profesionalismo.	Más paciencia.

Fuente: Información recuperada de los resultados de la encuesta de satisfacción del cliente aplicada a los docentes de la Escuela Normal de Valle de Bravo, para la integración del Informe de Monitoreo, Seguimiento y Evaluación a la Aplicación de la Planificación Docente 2025, por el Mtro. Gabriel Castañeda Martínez, responsable del procedimiento del Sistema de Gestión de la Calidad.

De acuerdo con el análisis de resultados obtenidos desde el procedimiento del SGC, se tomarán acuerdos para el diseño de instrumentos que aporten a la investigación que se encuentra en proceso.

Discusión y conclusiones. La Escuela Normal de Valle de Bravo, en su contexto educativo, ha implementado el sistema de gestión de la calidad como una forma de organizar sistemáticamente la información que se genera a partir de la operatividad de los procesos sustantivos y de apoyo en cada uno de los departamentos. Esta política de trabajo permite a las autoridades institucionales tener una lectura de las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad para reorientar el trabajo académico y administrativo.

De los 23 procedimientos declarados en el sistema de gestión de la calidad se ha centrado la mirada en dos de ellos para llevar a cabo esta investigación solamente. El primero refiere a la planeación que elaboran los docentes al inicio de cada semestre en función de los cursos que les son asignados para desarrollar la enseñanza en los espacios áulicos; y el segundo permite dar seguimiento a lo planeado e implementado en las intervenciones didácticas que realizan los

maestros para compartir los contenidos de aprendizaje que deben analizar los estudiantes para lograr el perfil profesional deseable considerado en los planes de estudio vigentes.

La detección de riesgos y áreas de oportunidad, que se han recogido con el seguimiento de monitoreo en las intervenciones didácticas de los maestros, demuestran porcentajes poco alentadores en la formación de los estudiantes normalistas. Lo que permite plantearnos la siguiente pregunta: ¿es factible seguir implementado el Sistema de Gestión de la Calidad para lograr una enseñanza de calidad en la formación inicial de los estudiantes de la Escuela Normal de Valle de Bravo?

Esta interrogante nos permite seguir indagando respecto a lo antes mencionado, para recoger información objetiva y verídica que nos lleve al análisis del funcionamiento del Sistema de Gestión de la Calidad en la Escuela Normal de Valle de Bravo y poder responder a la categoría de análisis: ¿cuál es el impacto en la formación académica de los estudiantes? Para ello se han diseñado instrumentos Likert que en prospectiva se aplicarán a docentes y estudiantes normalistas, lo que nos permitirá recabar información sobre las categorías de esta investigación.

A manera de conclusión y con base al seguimiento de la aplicación de la planeación docente en la intervención didáctica, se especifica que existen áreas de oportunidad en la formación de los estudiantes. Dilema que direcciona esta investigación para conocer si efectivamente un SGC reditúa en la mejora continua de una enseñanza de calidad. Partiendo de la premisa de que la totalidad de los maestros elaboran sus planeaciones de curso de acuerdo a los criterios declarados en el procedimiento del sistema de gestión de la calidad, lo que da certeza que el 100 % de los cursos están siendo impartidos adecuadamente. Como prospectiva este estudio se encamina a recuperar hallazgos que permitan a futuro mejorar la enseñanza de los estudiantes normalistas, cuyos resultados se reflejen en el impacto de su aprovechamiento académico.

Referencias

- Gutiérrez, A. (2013). Planeación diaria de la clase en educación superior: una propuesta. *Atenas*, 3(23),1-21.
- Hernández S. R., Fernández C. C. y Baptista L. M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *Educación para la democracia y el desarrollo de México*. INEE.

Desempeño y acompañamiento en las prácticas profesionales del normalista

Escuela Normal de Valle de Bravo

Annie Brisnafema Posadas Miralrio

Erika Cortés Severiano

Mónica Tavira Gómez

Carlos Matías Domínguez

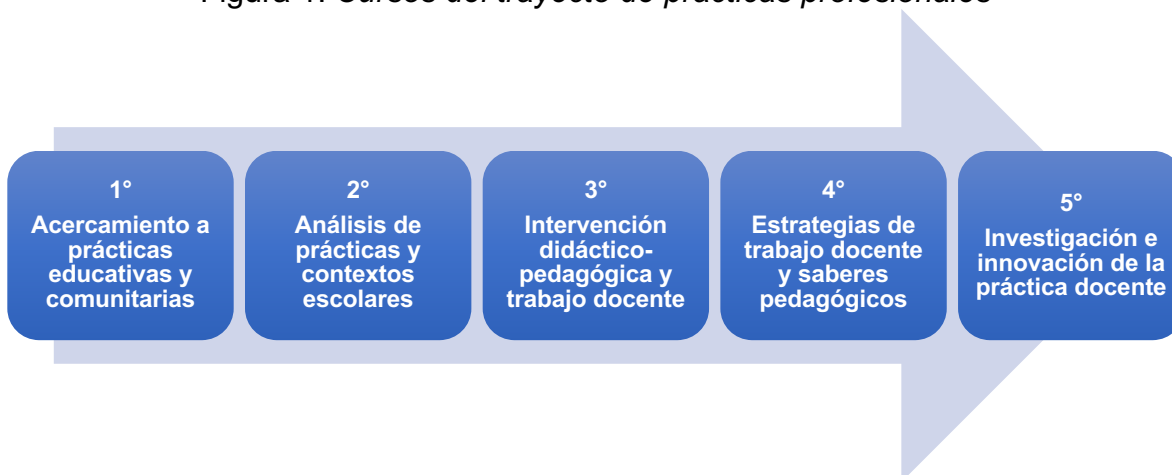
Palabras clave: *acompañamiento docente, desempeño docente, formación inicial, perfil de egreso, práctica profesional.*

Resumen. El presente escrito describe un avance parcial del proyecto de investigación cualitativo titulado “El desempeño del estudiante normalista durante sus prácticas profesionales”. Se utilizó el método etnográfico, bajo el paradigma hermenéutico-interpretativo, de alcance correlacional y seguimiento longitudinal de dos ciclos escolares. El objetivo es identificar el desempeño de los normalistas en las prácticas profesionales durante el quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química. La técnica de recolección de datos empleada es la observación participante y como instrumento son los guiones de observación de clase, codificados mediante el principio de saturación de categorías. Los resultados permiten identificar ligeros avances en el desempeño de los estudiantes, que se buscarán fortalecer en los semestres restantes de su formación inicial, estableciendo la relación entre la calidad del acompañamiento recibido y la mejora del desempeño docente.

Introducción. Las prácticas profesionales en las Escuelas Normales del país representan un eje fundamental para la formación docente, ya que permiten a los estudiantes aplicar los saberes adquiridos en contextos reales de enseñanza. Estas experiencias son determinantes para el logro del perfil de egreso establecido en el Plan de Estudios 2022, que integra dominios y saberes esenciales, relacionados con la práctica profesional y el desempeño futuro como docentes.

La inserción paulatina a las escuelas a través de las prácticas permite establecer una relación entre la teoría y la realidad, ya que es un espacio privilegiado para concretar los aprendizajes adquiridos a través de la malla curricular. La organización curricular del Trayecto de Práctica Profesional se caracteriza por su secuencialidad, gradualidad y profundidad (véase figura 1), lo que conduce al estudiante a conocer y comprender el contexto de manera general, para luego intervenir en el aula.

Figura 1. *Cursos del trayecto de prácticas profesionales*



Fuente: elaboración propia a partir del Plan de Estudios 2022 de la LEAQ.

Los dominios y saberes deben fortalecerse progresivamente a lo largo de los cursos del Trayecto de Práctica Profesional y Saber Pedagógico. En el primer semestre el énfasis está en observar y conocer diversos contextos educativos (SEP, 2022b). En el segundo semestre se trabaja en la elaboración de un diagnóstico pedagógico de la comunidad escolar (SEP, 2022c). Durante el tercer semestre la atención se dirige al diseño de secuencias didácticas contextualizadas (SEP, 2022d). En el cuarto semestre, se promueve el análisis y la reflexión sobre la práctica docente, destacando la intervención didáctica mediante la escritura de narrativas pedagógicas (SEP, 2022e). Finalmente, en el quinto semestre, los futuros docentes desarrollan prácticas innovadoras incorporando recursos tecnológicos con énfasis en la reflexión de la práctica (SEP, 2022f). Este recorrido, que abarca desde la observación hasta la intervención, combina teoría y práctica, fortaleciendo las capacidades didácticas de los estudiantes y proporcionándoles mayor confianza para desempeñarse.

El diagnóstico inicial aplicado en los meses de septiembre y octubre de 2024 en el curso de Investigación e Innovación de la Práctica Docente, reveló un rezago significativo en aspectos clave. Uno de ellos fue la planeación; los normalistas presentaron dificultades para diseñar secuencias didácticas y proyectos alineados con los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes (PDA) en el nivel de secundaria, así como con las progresiones curriculares en el nivel de educación media superior, según lo establecido por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En cuanto al material didáctico, se detectaron carencias en creatividad, pertinencia y calidad de los recursos diseñados para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se identificó un desconocimiento del Reglamento de Prácticas Profesionales de la Institución, evidenciando vacíos en el acompañamiento recibido en semestres previos.

Por lo anterior, se presenta un avance de la investigación, cuyo objetivo es identificar el desempeño de los normalistas durante las prácticas profesionales del quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química, que parte

del supuesto de que la efectividad del desempeño del estudiante en prácticas profesionales está relacionada con el acompañamiento recibido.

En este contexto, la inquietud que guía esta investigación es ¿cómo se desempeñan los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química durante el desarrollo de sus prácticas profesionales? Este estudio busca no solo identificar áreas de mejora, sino también ofrecer a los estudiantes un acompañamiento sistemático y de calidad que contribuya al fortalecimiento de la formación inicial docente y al logro del perfil de egreso.

Metodología. El presente proyecto de investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, bajo el paradigma hermenéutico-interpretativo y con un método etnográfico. El alcance del estudio es correlacional y de seguimiento longitudinal. La población está conformada por 18 estudiantes que cursan el quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en la Escuela Normal de Valle de Bravo, durante el ciclo escolar 2024-2025. En la segunda etapa del estudio se considerarán los mismos estudiantes en el séptimo semestre, abarcando un periodo de dos años, que corresponde a los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026. La muestra seleccionada es por conveniencia e incluye a seis docentes en formación, con diferentes niveles de desempeño (alto, medio y bajo). La técnica de recolección de datos empleada es la observación participante y como instrumento son los guiones de observación de clase.

El procedimiento para la obtención de datos consiste en observar el desempeño de los docentes en formación durante sus prácticas profesionales, con el fin de identificar la relación entre el acompañamiento brindado por el docente formador y el desempeño en la intervención. Los datos serán codificados y analizados bajo el principio de saturación de categorías. Los elementos de análisis de la categoría de desempeño del normalista se basan en el perfil profesional de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química que establece las capacidades expresadas en los dominios de saber y el desempeño (SEP, 2022a).

Resultados. En la tabla 1, se muestran los hallazgos recuperados en las observaciones de clase de dos jornadas de intervención, la primera en secundaria y la segunda en media superior. Se considera el perfil profesional de la licenciatura, que establece las capacidades expresadas en dominios de saber y desempeños de acuerdo al Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química (SEP, 2022a). El acompañamiento implicó un antes, un durante y un después de la intervención. Se realizaron tres visitas de observación de clase a los estudiantes que integran la muestra durante diferentes momentos del semestre en ambas jornadas de intervención.

Tabla 1. *Hallazgos de la observación del desempeño de los docentes en formación*

Dominios de saber y desempeños	1ª jornada de intervención (secundaria)	2ª jornada de intervención (media superior)
1. Demuestra dominio de la química para hacer transposiciones didácticas con base a las características y contexto de sus estudiantes.	La totalidad de los normalistas muestra una preparación insuficiente y escasa profundidad en el tratamiento de los contenidos.	La mitad de los docentes en formación sigue teniendo dificultades para manejar los contenidos, evidenciando falta de contextualización y profundización.
2. Diseña estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes con los enfoques vigentes de la química y con base al contexto y características del estudiantado para el logro del aprendizaje.	Los docentes en formación carecen de los elementos básicos para la elaboración de una planeación por proyectos y la aplicación de metodologías con enfoque STEAM. Se presentan dificultades para organizar actividades de enseñanza.	Se observa una mejora en la planeación por secuencias didácticas, aunque persiste la ausencia de actividades experimentales. La planificación no siempre está alineada con los enfoques de la Nueva Escuela Mexicana.
3. Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional.	Los normalistas realizan un seguimiento de la evaluación, pero tienen dificultades para elaborar instrumentos y hacer un seguimiento sistemático durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	Se observa dificultad para realizar evaluaciones continuas y sistemáticas en grupos numerosos. Además, no se comunica claramente a los estudiantes los criterios y métodos de evaluación.
4. Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral del estudiantado.	Los docentes en formación enfrentan dificultades en el control de grupo, especialmente para mantener la atención e interés de los estudiantes durante las actividades.	Se observa una gran dificultad para fomentar ambientes colaborativos entre los estudiantes, lo que limita el alcance de aprendizajes significativos.
5. Integra la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo integral del estudiantado.	Predomina un enfoque tradicional en el diseño de actividades, lo que lleva a intervenciones centradas en dictados y transcripción de información.	Se destaca el uso adecuado de tecnologías y aplicaciones para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia a partir de la codificación de los guiones de observación de clase.

Discusión y conclusiones. La comparación entre los resultados del diagnóstico inicial y los hallazgos presentados en la tabla 1 revelan una evolución significativa en el desempeño de los normalistas. En la primera jornada de intervención, se observaron inseguridades al dirigir actividades en el aula y dificultades para captar la atención del grupo. Además, los normalistas mostraron problemas en la

planeación de proyectos y en la elaboración del material didáctico. Estas deficiencias iniciales evidencian la necesidad de un acompañamiento más efectivo y sistemático durante los primeros semestres de formación.

Sin embargo, en la segunda jornada de intervención, se identificaron avances en la planeación de secuencias didácticas, aunque aún persiste la ausencia de actividades experimentales. Además, comenzaron a integrar tecnologías y aplicaciones en sus prácticas, lo que representa un paso hacia la innovación en la enseñanza.

Estos progresos, aunque incipientes, indican que el acompañamiento recibido por los docentes formadores va generando un impacto positivo en su desempeño. No obstante, es evidente que aún existen retos importantes que deben ser abordados en los semestres restantes de la formación inicial, como la gestión de ambientes de aprendizaje para mantener la atención e interés de los estudiantes y fomentar ambientes colaborativos; así como la evaluación de los aprendizajes, porque los normalistas mostraron dificultades para realizar evaluaciones continuas y sistemáticas, especialmente en grupos numerosos, y no siempre se comunicaron claramente los criterios de evaluación a los estudiantes, lo que puede afectar el proceso evaluativo y sus resultados.

En conclusión, los hallazgos de este avance de investigación subrayan la importancia del acompañamiento docente para la mejora del desempeño de los estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales. Aunque se han identificado avances en áreas clave, los próximos semestres serán cruciales para consolidar estos progresos y abordar las áreas de oportunidad restantes, con el objetivo de formar docentes capaces de enfrentar los desafíos educativos actuales.

Referencias

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022a). Anexo 16. Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química. En *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022b). Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias. Primer semestre. Anexo 16. Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química. En *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022c). Análisis de prácticas y contextos escolares. Segundo semestre. Anexo 16. Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química. En *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. SEP.

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022d). Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos. Cuarto semestre. Anexo 16. Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química. En *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022e). Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente. Tercer semestre. Anexo 16. Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química. En *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022f). Investigación e innovación de la práctica docente. Quinto semestre. Anexo 16. Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química. En *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. SEP.

La planeación didáctica de los estudiantes normalistas en la NEM

ESCUELA NORMAL NO. 1 DE TOLUCA

Ana Laura Cisneros Padilla

Palabras clave: *formación de docentes, práctica pedagógica.*

Resumen. El propósito de la investigación fue saber los conocimientos que los estudiantes normalistas emplearon para diseñar su planeación didáctica ante el reto de la implementación de un nuevo plan de estudios en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La investigación se realizó con un estudio de caso y como técnica de recolección de información se utilizó un cuestionario aplicado a los estudiantes de la generación 2020-2024 de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 2018.

Con el análisis de las respuestas se detectó que los conocimientos que los estudiantes normalistas utilizaron para diseñar su planeación didáctica los obtuvieron a partir de su formación profesional en los diferentes cursos de su trayecto formativo desarrollados en los semestres previos al cuarto grado de la licenciatura, de los espacios extracurriculares ofrecidos por la escuela normal, así como de la investigación personal y de su práctica educativa en el desarrollo de las jornadas, la asistencia al Consejo Técnico Escolar y la interacción con el docente titular.

Introducción. En la formación docente es esencial estar comprometidos con el proceso formativo y de aprendizaje a lo largo del desarrollo de la carrera y en consonancia con los planes de estudio vigentes de Educación Básica, con la intención de dar respuesta a las demandas educativas y sociales actuales.

La implementación del Plan de Estudios de Educación Básica 2022 generó múltiples retos en la formación de docentes, en especial en la construcción de la planeación didáctica para desarrollar la práctica profesional. Estos retos pusieron a prueba los saberes adquiridos durante su formación; teniendo obstáculos y no pudiendo ser autónomos para poder construir el Programa Analítico y el Plano Didáctico, en específico la planeación didáctica.

Se realizó esta investigación para conocer los conocimientos que los estudiantes normalistas utilizaron para diseñar su planeación didáctica, en especial porque durante los seis semestres cursados conocieron, revisaron y realizaron su práctica profesional con el Plan de Estudios de Educación Básica 2017.

Desarrollo. En varios aspectos de la vida diaria realizamos una planeación, desde situaciones simples hasta situaciones más estructuradas y sistemáticas. Ander-Egg (1993) define a la planeación como

la acción consiente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí que, previstas anticipadamente, tienen el propósito de alcanzar una situación elegida como deseable, mediante el uso eficiente de medios y recursos. (p. 30)

La planeación considera qué, cómo, para qué, con qué, quién y cuándo se debe hacer. La planeación permite tener por adelantado lo que se va a hacer. En el ámbito educativo es necesario hacer una planeación ya que “educar requiere esfuerzo, análisis racional, pensamiento crítico y creatividad. La planificación en la educación es una clave para asegurar el éxito y la calidad de las acciones” (Carriazo, 2020, p. 87) En este sentido la planeación educativa no es un objetivo en sí misma, sino un instrumento que facilita la ejecución y el seguimiento, de esta forma prever los elementos necesarios e indispensables en el quehacer educativo.

Por lo tanto, la planeación didáctica no solo es prever u organizar, sino es un ejercicio cuidadoso que cada docente realiza poniendo en juego todos sus referentes, con el propósito de lograr los objetivos con el fin último del aprendizaje, pero también de la formación integral de los individuos.

Es importante reconocer que, si para la construcción de la planeación didáctica los docentes tienen un marco referencial, sin duda la postura teórica de la concepción del aprendizaje es tomada en cuenta para especificar las intenciones educativas y, por lo tanto, las estrategias a desarrollar.

En el caso de los estudiantes normalistas, el marco referencial también incluyó el currículo vigente, por lo que para nuestro estudio es necesario tener presente el Plan de Estudios de Educación Básica 2022, en especial del nivel primaria.

Metodología. El estudio de caso permite indagar con profundidad un fenómeno, sobre todo trata de conocer cómo funcionan las partes, parafraseando a Bisquerra (2009), se aventura a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas.

El estudio de caso permite el análisis de la particularidad para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Para esta investigación el caso fueron los estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2018 de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, generación 2020-2024, y su necesidad de diseñar la planeación didáctica ante la aplicación de un nuevo plan de estudios desconocido y emergente. Se utilizó esta metodología con el objetivo de describir este caso en particular.

Para obtener la información, se utilizó un cuestionario escrito con preguntas abiertas tratando de no delimitar las alternativas de respuesta con el propósito de que los estudiantes contestaran de forma amplia y profundizaran en relación con su experiencia. En general las respuestas se expresaron con libertad.

La generación 2020-2024 estuvo integrada por 72 estudiantes, 10 hombres y 62 mujeres que cursaron el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria. Tuvieron acercamientos a las escuelas primarias desde el primer semestre con prácticas de observación y en el desarrollo de los cursos del trayecto de práctica profesional realizaron jornadas de observación, ayudantía e inmersión aplicando el Plan de Estudios 2017 de Educación Básica en los diferentes grados y grupos en los que practicaron.

La generación en cuestión de estudio realizó el proceso de selección para ingresar a la licenciatura de forma digital y curso el primer grado en modalidad virtual, el segundo grado de forma híbrida en estancias cortas de forma presencial que fueron teniendo periodos más largos, el tercer grado se desarrolló de forma regular en presencial con todas las actividades que implicaban la formación de los futuros docentes.

Al iniciar el ciclo escolar 2023-2024 los estudiantes normalistas de la generación mencionada iniciaron el séptimo semestre con su participación en el Consejo Técnico Escolar Fase Intensiva en cuatro escuelas primarias, donde desarrollaron su servicio social y la práctica profesional a lo largo de todo el ciclo escolar. Los estudiantes se encontraron con la novedad de que se iniciaba la aplicación de un nuevo Plan de Estudios en Educación Básica 2022 conocido como Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Resultados. A partir de las respuestas de los estudiantes algunos de los conocimientos que utilizaron para el diseño de su planeación educativa fueron los que adquiridos en los cursos que desarrollaron en los diferentes semestres de su formación inicial. Aun cuando algunos de los cursos los habían cursado antes de que se implementara la NEM, los contenidos revisados les brindaron herramientas para poder acceder a la nueva propuesta curricular y relacionar los referentes previos que tenían con los conocimientos nuevos para diseñar una planeación con los nuevos requerimientos de acuerdo con el Plan de Estudios 2022 de Educación Básica.

Los estudiantes normalistas dan muestra de estar conscientes de la necesidad de realizar investigación para integrar nuevos conocimientos e incorporarlos con sus referentes para lograr conocer y entender el nuevo plan de estudios de educación básica para generar su planeación didáctica.

Los estudiantes normalistas consideraron que construyeron formas de aprender y ver la enseñanza al contextualizar sus referentes previos con los conocimientos y saberes establecidos en el plan de estudios que se plantea un currículo integrado, donde las disciplinas se relacionan con ejes de articulación y el saber con situaciones de la realidad, por lo que en sus respuestas expresaron como conocimiento la interacción con el contexto y la comunidad.

Los estudiantes normalistas reconocieron al Consejo Técnico Escolar (CTE) como un espacio colectivo que permitió conocer el Plan de Estudios de Educación Básica

2022, los programas sintéticos de la NEM, la construcción del programa analítico, los libros de texto y la elaboración de la planeación didáctica en concatenación con los proyectos de aula, de escuela y comunitarios. El CTE fue un espacio que permitió, en un trabajo colegiado con los docentes de las escuelas primarias de práctica, conocimientos para la construcción de la planeación didáctica.

La relación entre docentes en formación y docentes titulares en la práctica profesional fue considerada como un espacio que permitió aprender conocimientos nuevos y necesarios para el diseño de la planeación didáctica en la NEM y la construcción de la planeación didáctica.

Conclusiones. Los conocimientos que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del Plan de Estudios 2018, generación 2000-2024, utilizaron para diseñar su planeación didáctica ante el reto de aplicar un nuevo plan de estudios en Educación Primaria fueron los que habían logrado a partir de los cursos de su malla curricular, identificando principalmente los que corresponden al trayecto de práctica profesional y los del trayecto de bases teórico-metodológicas para la enseñanza.

Las actividades extracurriculares también fueron identificadas por los estudiantes normalistas como un espacio en el que logran obtener conocimientos que se relacionaban con el nuevo plan de estudios y que apoyaron en el diseño de la planeación didáctica.

Los estudiantes normalistas describieron como un acierto la investigación personal y las actividades autodidácticas para resolver el reto al que se enfrentaban con la aplicación de un nuevo plan de estudios y la elaboración de la planeación didáctica. También, los estudiantes consideraron que las jornadas de práctica les permitieron experiencia y conocimientos que fueron incorporando en el diseño de la planeación didáctica. También consiguieron relacionar la teoría con la práctica de forma inmediata y retroalimentando a partir de los nuevos conocimientos que iban teniendo de la NEM.

La asistencia al Consejo Técnico Escolar es la actividad que los estudiantes normalistas consideraron más aportó conocimientos de la NEM para el diseño de la planeación didáctica, así como participar en la elaboración del plan analítico de su escuela de práctica, conocer el contexto e interactuar con toda la comunidad escolar en la aplicación del nuevo plan de estudios de educación básica.

La interacción con los docentes de las escuelas de práctica de los estudiantes normalistas permitió un acercamiento a la NEM, en especial con el docente titular del grupo de práctica, al diseñar su planeación de una forma diferente y en apoyo mutuo.

Los conocimientos que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2018 de la generación 2000-2024 utilizaron para diseñar la planeación didáctica fueron resultado de la interacción entre los conocimientos

previos que poseían a partir de su formación previa con los conocimientos nuevos de la NEM a partir de su investigación personal, la asistencia al Consejo Técnico Escolar, las actividades extraescolares y la interacción con su docente titular.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1993). El proyecto curricular en las instituciones educativas. En *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores* (pp.143-193). Magisterio del Río de la Plata.
- Bisquerra, R. (coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Carriazo Diaz, C., Perez Reyes, M. y Gaviria Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(extra 3), 87-95.
- Diaz, C., Reyes, M. y Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Internacional de filosofía y teoría social. Utopía y praxis Latinoamericana*, 25(3),87-94. <https://zenodo.org/records/3907048>

Aspectos conceptuales sobre la enseñanza de la formación cívica y ética

ESCUELA NORMAL NO. 1 DE TOLUCA

René López Auyón
Pastor López Blancas
Julio Cesar Rodríguez Bazan

Palabras clave: *educación moral, valores morales, educación ciudadana, educación para la paz, cultura de paz.*

Resumen. La enseñanza de la formación cívica y ética responde a una necesidad de transversalidad y significatividad que la Educación Básica busca darle a su práctica, puesto que desde el Plan de Estudios 2011 se ha optado por una articulación en todos los niveles de la educación básica, esto no solo reside en su contenido administrativo, sino que trasciende al área temática de las diversas disciplinas que se enseñan.

Introducción. La Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha visto en la necesidad de replantear sus presupuestos metodológicos, ya que la sociedad del siglo XXI tiene retos y particularidades que no eran pensables en el siglo XX: uno de ellos es la llamada economía del conocimiento que es definida como “la economía centrada en el uso de la información para generar valor y riqueza” (SEP, 2011, p.14). La secretaria asume su compromiso educativo al pensar el contexto en el que se están formando los estudiantes, con esto se asume una idea de hombre, pues los presupuestos anteriores pensaban una noción de desvinculación con el acontecer social de los estudiantes.

El ser humano no está desvinculado del mundo, ya que él percibe, siente y vive en un momento determinado; de este modo las didácticas idealistas están erradas, puesto que crean un dualismo: el hombre didáctico y el hombre social. A partir de estas nociones se trata de exponer que la enseñanza sin una relación con el mundo crea a un hombre que no tiene relación alguna con su mundo concreto, lo que arrojará egresados de la Educación Básica incapaces de afrontar las situaciones concretas que vive. Un ejemplo de esto es el cálculo de la medida de un terreno, ya que el hombre didáctico calcula áreas pensadas en polígonos regulares con medidas exactas, pero cuando intente plasmar ese conocimiento notará que raramente los terrenos tienen la forma de un polígono regular y que en muchos casos estos no tendrán medidas enteras.

Consecuentemente, el hombre social se desarrolla de manera distinta, pero al no cumplir con el ritmo y orden del conocimiento didáctico no acredita con buenas notas el curso en cuestión. El ejemplo anterior no es universal, pero sí ilustra que la actividad escolar no siempre está vinculada con el conocimiento del mundo social; por esta razón en 2009 se optó por la creación del concepto de temas transversales,

que después fueron denominados temas de relevancia social. Estos consisten en situaciones sociales que permiten la enseñanza de contenidos escolares, pero con una aplicación concreta al mundo social no escolar.

Metodología. Cabe resaltar que es importante tener en cuenta la naturaleza epistemológica del objeto de estudio, porque no todos los conocimientos escolares tienen una aplicación inmediata, ya que existen “contenidos transversales y específicos” (SEP, 2011, p.14); lo que quiere decir que hay conocimientos que se utilizan frecuentemente en diversas secuencias de enseñanza, como las operaciones con fracciones, habiendo otros que son de aplicación más remota como la homotecia. De esta manera, se entiende por qué son importantes los saberes para la vida, describen las actividades a las que frecuentemente se enfrentan las personas, pero no por esa razón se demeritan otras perspectivas, sino que la búsqueda por definir esa clase de habilidades es para dotar a los individuos de una base que les permita desarrollar saberes más complejos.

Las nociones de hombre social y didáctico para los fines de esta investigación son las siguientes:

Hombre social no escolarizado. Se refiere a la colección de conocimientos y prácticas que ejecuta el individuo en un entorno no escolarizado, aunque se reconoce que el espacio del aula es social, pues implica la convivencia entre los estudiantes y los docentes. No obstante, se establece la diferencia de la convivencia con los entornos escolarizados.

Hombre didáctico. Son los conocimientos y prácticas que el individuo desarrolla en su estancia en una institución educativa, adquiriendo la categoría de estudiante.

El dualismo estriba en que las prácticas escolares no siempre tienen una relación con las exigencias de la sociedad, ello implica el desarrollo de un criterio por parte de la escuela y el docente para el diseño de actividades de aprendizaje mediante la enseñanza focalizada hacia el logro de saberes actuales. Pero ¿por qué se utiliza la noción de hombre para ilustrar este dualismo? Esto es porque la aplicación de las secuencias de enseñanza son los momentos en los que se prima el desarrollo de las estructuras cognitivas de los estudiantes en torno a alguna disciplina. Lo que quiere decir que se encuentran en un proceso de desarrollo de sus argumentos, ya que el conocimiento se entiende desde una perspectiva hermenéutica, puesto que es “el modelo interpretativo con el que el sujeto afronta el mundo” (Cassirer, 2003, p.18).

Esto se justifica en que mediante las secuencias de enseñanza el alumno desarrollará nuevas formas de interpretar la realidad sobre algo, aunque este hecho sea frecuentemente palpable en asignaturas como ciencias, también se encuentra presente en todas las disciplinas puesto que, como sugiere Eduardo Nicol (2013),

Ninguna definición o idea de hombre es completa, pero tampoco es completamente errónea: todas son de alguna manera definitivas, pues cada una realza un cierto rasgo distintivo [...]. La ciencia afina, corrige y amplía esas ideas de la experiencia básica: responde con método a la pregunta sobre el qué de cada cosa. (p.11)

Lo que explica este autor es que todas las disciplinas poseen una idea de hombre y también la tienen sobre la realidad, pero están enfocadas desde una mirada teórica, lo que significa que son miradas interpretativas del hombre sobre diversos objetos del mundo, por ende, si están presentes como comprensión del entorno están sometidas a la idea de la historicidad. Lo anterior se explica de la siguiente manera:

El espacio no es un concepto discursivo o, según se dice universal, de las relaciones de las cosas en general, sino una intuición pura. Pues primeramente no se puede representar más que un único espacio, y cuando se habla de muchos espacios se entiende por esto solo una parte del mismo espacio único [...], sólo en él pueden ser pensadas. (Kant, 2015, p.48)

El mundo en el que se desenvuelve el hombre es único, pero por fines metodológicos es necesario fragmentarlo para poder tratarlo, sin embargo, se sugiere tener conciencia de ello para evitar pensar que existen diversos mundos, esto con la intencionalidad de evitar dualismos metodológicos, ya que el hombre está vinculado necesariamente al mundo. En términos de la percepción se explica la adquisición de diversas estructuras, pero cabe señalar que esto tiene fines educativos, dado que plasmar un fenómeno tan complejo como el aprendizaje humano sería imposible de captar o reflexionar si este no estuviera disecado. Pero lo cierto es que el hombre percibe el mundo completo; es decir, al ver una pelota verde, no percibe primero el color verde y después forma o viceversa.

Por lo anterior, en un enfoque transversal, se hace patente que la formación cívica y ética no puede pensar al hombre desvinculado del mundo en el que se desarrolla, la problemática reside en el propio nombre de la asignatura, Formación Cívica y Ética. Esto tiene una similitud con la multiplicación de expresiones algebraicas, ya que la formación cívica y ética implica dos componentes para su desarrollo. La formación cívica y la formación ética se separan porque la inquietud de la asignatura es reconocer la importancia de lo cívico y lo ético, no están desvinculados, pero es el énfasis metodológico que tiene la asignatura.

¿Pero a qué clase de objeto se remite la civilidad y la ética? La clave reside en la palabra formación, ¿a quién se forma? Al ser humano.

Resultados cualitativos. La formación se define como el conjunto de conocimientos que la persona tiene sobre alguna materia de pensamiento, por lo que el perfil de egreso es el registro de las habilidades que se espera desarrollen los estudiantes. Bajo la transversalidad se articula la conexión entre los niveles educativos, además de que se toma en cuenta el mundo social externo al entorno educativo. Con estas ideas se plantea que la educación cívica y ética oriente su objeto de estudio al hombre, esto a raíz de que es a quien se plantea formar, de

esta manera se entiende que los valores, por ejemplo, o concretamente los objetos de la ética no son abstractos.

La ética no flota en el vacío, toma sentido en tanto que el hombre la practique, del mismo modo la civilidad, por ello la idea de pragmática se hace necesaria, ya que la ética tiene una finalidad en términos sociales.

Por tal motivo, es necesario comprender que la ética es palpable mediante las acciones y el concurso de pensamiento; para que esta sea una actividad razonada surgen dos nociones fundamentales: la vida y el desarrollo, ya que la ética es el ejercicio de pensamiento vinculado con la vida. Lo anterior podría parecer que la discusión ética es esencialmente humana, pero esto ocurre no por un intento de absolutización arbitraria del pensamiento antropocéntrico, sino que las categorías en las que se hace el análisis son humanas y no naturales. Por ejemplo, cuando se piensa el medioambiente, se plantea a partir de categorías lógicas que no existían como objetos concretos, sino que fueron diseñadas, de esta manera se busca eludir el naturalismo e ideas darwinianas, puesto que nociones como la selectividad y la ley del más fuerte retornan al pensamiento a una condición primitiva. La humanidad ha ido mejorando a raíz de que ha hecho uso de la razón en vez de la fuerza, ya que el estado natural del hombre es la barbarie y en dicho estado han sido cometidas numerosas atrocidades.

Discusión y conclusiones. La reflexión sobre la vida pertenece al ámbito educativo y filosófico ya que

existen muchas definiciones del término vida, lo que sugiere que ninguna es completamente satisfactoria, porque el referente es de tal manera complejo y encierra fenómenos tan variables... que en principio se antoja imposible capturarlo completo en una sola expresión. Además, los biólogos desarrollan sus muy diferentes trabajos sin parecer agobiados por la falta de una definición satisfactoria de su campo de acción, de hecho, la mayor parte de ellos no piensa en el asunto. (Kraus y Pérez, 2007, p. 213).

La reflexión sobre la vida no se define en el ámbito de una ciencia como la biología, ya que esa no es su intención; pensar la vida en torno a su ejercicio es tarea de la formación cívica y ética, las preguntas que giran en torno a las adicciones o las conductas civiles, entre otras, son su materia, pero en ese análisis la ética requiere de la interdisciplinariedad de la historia, el derecho, la filosofía y las ciencias. Esencialmente estas disciplinas no responderán a las preguntas éticas, pero su concurso se hace necesario para poder responderlas y asumir una postura crítica.

Los temas esenciales como la identidad personal y el cuidado de sí, sujeto de derecho, libertad, democracia y participación ciudadana, hacen necesaria la noción de la interdisciplinariedad, para poder enseñar de maneras eficientes para favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Este análisis se centra en el establecimiento del cuidado de sí como eje para la constitución del actuar ético.

Arthur Schopenhauer (2018) sugería que “lo en sí es la voluntad” (p. 40), esto significa que el hombre se guía por su voluntad, haciendo a la razón una

manifestación secundaria. De este modo, el cuidado hacía que el monarca se preservara, pero a costa de la integridad de las demás personas, llamados siervos o esclavos. La idea del cuidado no es mala, pero requiere del concurso del otro, manifestándolo mediante el respeto, es decir, se debe cuidar la integridad física y psicológica, pero sin comprometer la integridad física y psicológica del otro.

En la cultura del respeto nace la civilidad, pero el respeto no es un acto que se hace como destapar un frasco, pues destapar un frasco es una acción que tiene final, es decir se destapa y listo, ha quedado destapado siempre, pero el respeto es una acción que requiere ser constante, se tiene que ejercer siempre para poder vivir en un ámbito de civilidad, por ello es permanente. Esto parecería ser kantiano, pero no es así, ya que no se busca suprimir al hombre, sino educarlo, por ello se recuerdan las palabras de Schopenhauer que se reconoce que el hombre no es bueno o malo por naturaleza, sino que, es voluntad inicialmente, por ello se explica que a pesar de la educación el hombre sigue siendo un ser volitivo, de esta manera también entra a la búsqueda de una solución para la formación del hombre asignaturas como educación física y artística, porque buscan un desarrollo de las potencialidades estéticas y físicas de los estudiantes, haciendo cada vez más grande el número de disciplinas que interactúan y ayudan a la ética y el civismo con la formación de los alumnos.

Referencias

- Cassirer, E. (2003). *Filosofía de las formas simbólicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2024). *Crítica de la razón pura*. Porrúa.
- Kraus, I. y Pérez, T. (2007). *Diccionario incompleto de bioética*. Taurus.
- Nicol, E. (2013). *Idea de hombre*. Fondo de Cultura Económica
- Schopenhauer, A. (2018). *Sabiduría de la vida*. Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Plan de estudios 2011*. SEP.

Necesidades formativas en prácticas profesionales

ESCUELA NORMAL NO. 1 DE TOLUCA

Héctor Velázquez Trujillo

Palabras clave: *formación de profesores, prácticas profesionales, evaluación educativa.*

Resumen. La ponencia se enfoca en las necesidades formativas relacionadas con las prácticas profesionales de estudiantes de la generación 2020-2024 de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. El propósito del estudio fue identificar las necesidades de los normalistas en su desempeño frente a grupos de educación primaria, en el preámbulo del sexto semestre. La metodología empleada fue a través de grupos de discusión, integrados por grado y escuela de práctica. Los resultados muestran que las tres necesidades más enunciadas son el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación, la organización y gestión del tiempo escolar y las estrategias para el control de grupo. Se concluye que las necesidades evidencian vacíos en la formación inicial y reflejan las visiones de sus formadores sobre las prácticas profesionales.

Introducción. Las prácticas profesionales son fundamentales en la formación docente. En ellas, señalan Jiménez et al. (2014), confluyen distintas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza enlazadas con las características del contexto socio cultural. Constituyen un espacio donde los estudiantes aplican la teoría vista en la escuela normal y dan pauta a un proceso de reflexión sobre lo hecho con base en esos mismos conceptos teóricos. En ese sentido, como lo afirman Barros et al. (2020), “es necesario poner en tela de juicio la afirmación que sostiene que ‘la práctica se hace en la práctica’ [é *necessário discutir a concepção que permeia os espaços da escola de que a ‘prática se faz na prática’*]” (p. 310).

Se podría afirmar que las prácticas profesionales constituyen la dimensión práctica de la formación, pero en el sentido que le asigna Weil (1966, como se citó en Blanco et al., 2022), como praxis, en diálogo permanente con la teoría, y al mismo tiempo, se podría desear, como lo proponen Sayago y Chacón (2006), que en el mediano plazo se enfoquen en la generación de conocimiento y a la mejora de la práctica pedagógica de las instituciones de educación básica.

Pero lo anterior no es sencillo, pues en años recientes el contexto en educación básica ha cambiado, es necesario que las instituciones formadoras de docentes se ajusten a las nuevas condiciones, pues, como sostienen Blanco et al. (2022), “los esquemas de actuación docente se forman y reconstruyen en contextos reales” (p. 123). Los estudiantes normalistas requieren de dos acompañamientos fundamentales para su formación profesional: de sus docentes de la escuela normal y de sus tutores de la escuela primaria.

Los cursos de la malla curricular no siempre cumplen sus expectativas, algunos difícilmente contribuyen a prepararlos para la docencia (Velázquez et al., 2023), quizá porque, como lo señala Vezub (2007), sus formadores no fueron preparados para desempeñar ese papel; además, indica Cornejo (2014), existe una carencia de programas integrales de formación de los formadores. Asimismo, sus tutores de práctica no siempre les ofrecen un acompañamiento puntual, pues sus perfiles se han modificado con las nuevas formas de ingreso al servicio en educación primaria (Porcayo et al., 2022), algunos no realizaron prácticas profesionales en educación primaria.

Un propósito de la institución es que los estudiantes normalistas participen críticamente en su propio proceso formativo y una de las maneras de hacerlo es manifestando sus intereses y necesidades, por lo que se hizo un ejercicio de evaluación colectiva de las prácticas profesionales con los integrantes de la generación 2020-2024 de la Licenciatura en Educación Primaria, donde manifestaron los aspectos de su formación inicial que aún estaban pendientes. La pregunta de partida fue ¿cuáles son las necesidades formativas de los estudiantes relacionadas con la práctica profesional?

Metodología. El estudio es exploratorio, de carácter transversal, con una muestra no probabilística de carácter intencional (Sabariego, 2009), de alcance descriptivo y un diseño no experimental, de corte cualitativo, basado en el trabajo con grupos de discusión (Massot et al., 2009). La muestra la constituyeron los dos grupos de estudiantes de la generación 2020-2024 de la licenciatura en educación primaria, cuando iniciaban el 6º semestre de la carrera. Se empleó la técnica de grupos de discusión para recuperar la información, los cuales se integraron a partir del grado de educación primaria donde los estudiantes realizaban sus prácticas profesionales.

Se conformaron doce grupos de discusión, seis en el 3er grado (grupo I) y seis más en el 3er grado (grupo II). La discusión se realizó en enero de 2023, de forma simultánea y con base en cuatro preguntas generadoras sobre sus experiencias de práctica profesional. Los aspectos pendientes se organizaron en varios rubros y se recuperaron los más citados por los doce grupos de discusión.

Resultados. Las necesidades formativas de los estudiantes en cuanto a sus prácticas profesionales fueron de diversa índole. Las más apremiantes fueron tres, en orden creciente: instrumentos de evaluación, gestión del tiempo y control de grupo.

Instrumentos de evaluación

La necesidad formativa colocada en tercer lugar y vista como tal por cinco de los doce grupos de discusión, fue el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación (tabla 1). Esta necesidad es relevante porque está considerada dentro del perfil de egreso como una competencia profesional, por tanto, deberían de tenerla desarrollada a esas alturas de la carrera.

Tabla 1. *Especificaciones de los grupos de discusión: instrumentos de evaluación*

Grupo de discusión	Necesidad formativa
3ºI Primer grado	Diseño de instrumentos de evaluación
3ºI Segundo grado	Conocer más forma de evaluar
3ºII Cuarto grado	Orientación para el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación en la primaria.
3ºII Quinto grado	Elaboración de instrumentos de evaluación
3ºII Sexto grado	Aplicación de instrumentos de evaluación

Fuente: elaboración propia con base en las conclusiones de los grupos de discusión.

La evaluación es una necesidad formativa para el 41.6 % de los grupos de discusión, considera tanto el conocimiento, como el diseño y la aplicación de los instrumentos de valoración. Se trata de una necesidad general pues fue referida por grupos de discusión de cinco de los grados: cómo y con qué evaluar el desempeño de los alumnos no son habilidades suficientemente desarrolladas en los estudiantes normalistas.

Gestión del tiempo

La necesidad formativa que ocupa el segundo lugar tiene que ver con el manejo de los tiempos áulicos. Es considerada como tal por seis de los doce grupos de discusión e implica la organización, el manejo y la optimización del tiempo considerado para el aprendizaje de los grupos de práctica (tabla 2).

Tabla 2. *Especificaciones de los grupos de discusión: gestión del tiempo*

Grupo de discusión	Necesidad formativa
3ºI Tercer grado	Organizar mejor nuestro tiempo.
3ºII Tercer grado	Manejar los tiempos adecuadamente.
3ºI Cuarto grado	Organización de tiempos.
3ºII Quinto grado	Gestión de los tiempos.
3ºI Sexto grado	Organizar tiempo [...] para las prácticas
3ºII Sexto grado	Mejor optimización de tiempo.

Fuente: elaboración propia con base en las conclusiones de los grupos de discusión.

La organización, manejo y gestión del tiempo es una necesidad formativa para el 50 % de los grupos de discusión. La mitad de los estudiantes consideran que dedican más tiempo del debido a las actividades planeadas, ya sea porque proyectan una gran cantidad o porque se extienden más de lo debido en algunas de ellas, así que es necesario preverlo y gestionarlo. Esta necesidad se presenta fundamentalmente en los tres grados de primaria alta y un grado de primaria baja, parece que no es un problema para quienes trabajan con los grupos de primer y segundo grados.

Control de grupo

La necesidad formativa más apremiante para estos estudiantes es el control de grupo, identificado como tal por siete de los doce grupos de discusión, incluye básicamente la consideración de estrategias para lograrlo (tabla 3).

Tabla 3. *Especificaciones de los grupos de discusión: control de grupo*

Grupo de discusión	Necesidad formativa
3ºII Primer grado	Actividades para atender el control del grupo
3ºI Segundo grado	Estrategias para mejorar el control de grupo
3ºII Segundo grado	Estrategias para control de grupo, atención y participación
3ºII Tercer grado	Implementar estrategias para manejar y mejorar el control del grupo
3ºI Cuarto grado	Control de grupo
3ºI Quinto grado	Que ciertos cursos nos aporten estrategias, dinámicas y actividades que nos permitan fortalecer el control del grupo
3ºI Sexto grado	Estrategias para mantener la atención del grupo

Fuente: elaboración propia con base en las conclusiones de los grupos de discusión.

El control de grupo es una necesidad formativa para el 58.3 % de los grupos de discusión y para los seis grados de la educación primaria, se enfoca fundamentalmente en el aprendizaje y aplicación de estrategias para mantener a los alumnos en orden y en silencio.

Discusión y conclusiones. El objetivo de identificar las necesidades de las estudiantes normalistas vinculadas con sus prácticas profesionales en la escuela primaria se cumplió, de las conclusiones de los grupos de discusión se recuperaron las tres más apremiantes: el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación; la organización y gestión del tiempo escolar; y las estrategias para el control de grupo.

La más grave es la primera de ellas, pues la evaluación de los aprendizajes está considerada dentro de las competencias del perfil de egreso de la licenciatura y los estudiantes deberían tener nociones claras sobre el diseño y la aplicación de instrumentos de valoración, tanto del aprendizaje como del desempeño, lo cual no es fácil, como lo corroboraron Velasco et al. (2023) con estudiantes de 7º y 8º semestres. Es posible que la necesidad de los estudiantes también tenga que ver con las concepciones que tienen sobre la evaluación y condicionen su desempeño, tal y como lo identificó Martínez (2013) cuando señala que los docentes deben de modificar sus conocimientos sobre evaluación formativa para que su práctica cambie.

La organización y gestión del tiempo escolar es una de las limitaciones comunes en los estudiantes que se integran a los grupos de práctica. Normalmente tienden a planear más actividades de las que pueden realizar en el tiempo establecido para su intervención. Asimismo, es común que se extiendan en algunas de las actividades planeadas, porque tienen dificultades para comunicar colectivamente las tareas a realizar y deben repetirlas individualmente o en subgrupos. También es

común que no prevean los tiempos que tardan los alumnos en realizar algunas tareas, sobre todo de producción escrita, y rebasen los tiempos destinados a ellas.

Esta necesidad quizá también tenga relación con las expectativas que tienen los estudiantes sobre el empleo racional del tiempo, quizá esperan que el 100 % se destine a las actividades de aprendizaje, cuando es común que con los docentes en servicio no sea de esa manera, tal y como lo consigna Rodríguez (2007), quien halló que en las escuelas de educación básica solamente el 54.6 % del tiempo se dedicaba a actividades planificadas. La gestión del tiempo no es solamente una necesidad de los estudiantes normalistas también lo es para los docentes en servicio. Los hallazgos de Razo (2016) van en el mismo sentido: solamente el 35.45 % de la jornada escolar se dedica a las actividades de aprendizaje.

La apropiación y aplicación de estrategias para el control del grupo más que una causa parece ser consecuencia de una necesidad más grave: el diseño de actividades que despierten el interés y promuevan el aprendizaje de los alumnos.

La repetición de la necesidad parece provenir del colectivo de quienes les forman, pues una observación muy común de sus docentes formadores es que les hace falta control de grupo. Los estudiantes han interiorizado estas afirmaciones y dedican más esfuerzos a mantener ordenados y en silencio a los alumnos que a coordinar actividades de aprendizaje que les sean significativas.

Esta necesidad no se circunscribe a los estudiantes que se forman como docentes, también se extiende a los docentes noveles y a los experimentados con limitaciones didácticas, tal y como lo identificaron Covarrubias y Piña (2004) en un estudio con estudiantes universitarios, donde señalan que algunos de sus profesores carecen del dominio o manejo del grupo.

Las necesidades formativas de las estudiantes normalistas relacionadas con sus prácticas profesionales muestran que los futuros docentes son conscientes de las limitantes en sus acercamientos al ejercicio docente, evidencian algunos vacíos en su formación inicial y reflejan las visiones que sus formadores tienen sobre su desempeño en las instituciones de educación primaria. Habrá que establecer medidas institucionales para que las generaciones posteriores no presenten estas necesidades tres semestres antes de concluir su formación inicial.

Referencias

- Barros, M. S. F., Paschoal, J. D., Vicentini, D., Franca de Almeida, J. D., Ferreira, A. L. y Barros, P. C. S. (2020). A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 305-318. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.13303>
- Blanco, N., Rodríguez, C. y Sepúlveda, M. P. (2022). Las prácticas en la formación inicial del profesorado: retos y oportunidades de una investigación.

- Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 114-128. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/15337/15559>
- Cornejo Abarca, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. *Estudios Pedagógicos*, XL, 239-256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173533385014>
- Covarrubias Papahiu, P. y Piña Robledo, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(1), 47-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- Jiménez, C. E., Martínez, Y., Rodríguez, N. y Padilla, G. Y. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776005>
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, XXXV(139), 128-150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611007>
- Porcayo, A. P., Velázquez, H. y Vilchis, K. (2022, 8 de diciembre). *Características del tutor de práctica profesional. Un perfil en transición* [ponencia]. 5º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Monterrey, Nuevo León, México. https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022.pdf
- Razo, A. E. (2016). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611-639. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395011>
- Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 83-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080206>
- Sayago, Z. B. y Chacón, M. A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603209>
- Velasco, A., Tapia, M. y Vargas, E. (2023, 20 de octubre). *El acompañamiento académico de la práctica educativa desde perspectivas del docente en formación y el formador de docentes* [ponencia]. 6º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Xalapa, Veracruz, México. https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf
- Velázquez, H., Vilchis, K. y Reyes, B. (2023, 8 de diciembre). *Propuestas estudiantiles para la mejora de sus prácticas profesionales* [ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Villahermosa, Tabasco, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0095.pdf>
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>

Prejuicio en la transmutación de valores de los estudiantes normalistas

ESCUELA NORMAL NO. 1 DE TOLUCA

Aurelio Vences Díaz

Palabras clave: *prejuicio, transmutación, valores, moral, nihilismo.*

Resumen. Con base en los hallazgos obtenidos, los estudiantes del tercer grado de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal No.1 de Toluca incorporan la moral a través de su educación, si están psicológicamente sanos o si esos valores en los que se han educado son saludables, les ayudan a crecer; por el contrario, que si se desarrollan llenos de culpa, llenos de neurosis, esos valores los llevan a la frustración y a estar poco motivados para atender sus responsabilidades académicas. Este es el reto mayor los formadores de docentes.

Ahora bien, el ejercicio de la libertad humana forma parte de la estructura del mundo, de la sociedad y de la historia; nuestras acciones y nuestras omisiones pueden modificar el mundo; he aquí un punto importante a tomar en cuenta cuando nos enfrentamos a posturas radicales o a la negativa de los estudiantes normalistas a enfrentar su realidad y su compromiso en el quehacer académico.

Haciendo alusión al texto *La genealogía de la moral*, del gran filósofo Nietzsche (1887), la moral con la que convivimos es la moral nihilista, la que se ha venido concretando a lo largo de nuestra historia en una serie de prohibiciones cuyo objetivo no ha sido otro que el de limitar a los individuos en sus iniciativas y en sus acciones al imponer reglas uniformes. Es un código de conducta universal que ordena o prohíbe no solo las acciones concretas en sus manifestaciones, también en las intenciones últimas del pensamiento y los motivos psicológicos de esas acciones.

Introducción. Este ponencia surgió del interés personal y académico por abordar lo que enfrentan los formadores de docentes en su práctica educativa, específicamente con los estudiantes normalistas del tercer grado de la Licenciatura en Educación Primaria la Escuela Normal No.1 de Toluca. Se planteó la necesidad de conocer si hay prejuicio en la transmutación de valores en los docentes en formación; es importante aclarar que este no es un refrito de una postura filosófica o de diferentes posturas teóricas que se revisaron para sustentar esta ponencia; más bien, es una postura personal, ya que la conducta humana está cargada siempre de significados, y eso es precisamente donde hunde sus raíces este documento.

Dirigir los esfuerzos académicos y personales a un objeto de investigación concreto responde siempre a una serie de razones de distinta índole, que están relacionadas con el entorno social y a los problemas vigentes a los que se busca respuesta, es precisamente la propia historia, el contexto de donde provienen los estudiantes

normalistas, su trayectoria y el contexto académico donde se forman, pero sobre todo, que en un futuro no muy lejano estará bajo su responsabilidad un grupo de alumnos de Educación Básica.

Por lo anterior, los significantes, como la diferencia cultural, el idioma, la historia, los valores, las creencias, las costumbres, los rituales, las tradiciones y las palabras con significado, son todos elementos clave en los discursos en los que se constituyen, se transforman y se cuestionan la identificación de los estudiantes en cuestión.

Este documento está sustentado en la postura filosófica de Nietzsche, quien establece que es el hombre el que produce los valores, el que los instauro; los niños incorporan la moral a través de su educación; por eso, la moral debe ser estudiada y comprendida a partir de los motivos extra morales que la producen. El espíritu humano y las distintas esferas de la cultura, entre ellas la moral, no son otra cosa que logros evolutivos que se van configurando de manera progresiva a partir de ese mecanismo principal que rige la dinámica de la vida.

Nietzsche (1887) en su magna obra *La genealogía de la moral* establecía “sospecho que la situación va de mal en peor. La sociedad está decayendo hacia un prototipo de persona más cómoda, conformista, indiferente, ignorante, endeble, miedosa y mediocre, esta es la mayor de las fatalidades”; esta aseveración es precisamente la que motivó la búsqueda de los referentes que expliquen el escenario al que se enfrentan los estudiantes normalistas en sus responsabilidades académicas.

Por otro lado, es necesario analizar el entorno actual, caracterizado por la complejidad social y la globalización económica y cultural, donde educar en valores se perfila como una cuestión imprescindible para formar ciudadanos que sean capaces de asumir los nuevos retos y comprometerse activamente, jugando un papel activo y eficaz en la construcción de un mundo mucho más justo, inclusivo, equitativo e intercultural.

Aquí nos referimos a lo que es la transmutación de valores que ofrecen un establecimiento de un código moral, que mantendrá un equilibrio en la sociedad y ofrecerá una vida mucho mejor que en el código anterior. Se necesita de la transmutación, que no es transmisión, de los valores y normas que tiene la sociedad, ya que el comportamiento del ser humano trae consecuencias para bien o para mal en todos los ámbitos.

De ahí entonces que fue necesario reconocer el contexto del que provienen nuestros estudiantes, donde la invasión de la intimidad a través de la televisión, los cambios en la estructura familiar y la saturación informativa por los medios de comunicación ofrecen un modelo de seducción que se enfrenta a lo que ofrece la escuela por la vía de la argumentación. Así mismo, prevalecen las interrogantes sobre la violación de los derechos humanos, de las mínimas normas morales, del alejamiento de las virtudes y de la exacerbación de problemas como la agresión

escolar, donde se presentan fenómenos como el *bullying*, la injusticia, la desigualdad y falta de respeto a la dignidad de los seres humanos.

En otro orden de ideas, se buscó hacer una concatenación con el Plan de Estudios para la Educación Básica 2022; según Morín (citado por Vergara, 2010), para la transformación educativa hay que integrar la complejidad de la pedagogía moderna con la humanización. Hay que sumar la mirada analítica en el horizonte de la unidad, la complejidad científica en la humanización: racional y ético-existencial. Una integración que se extiende a la sociedad entera, desde sus raíces y sus valores culturales profundos, hasta las bases de la sociedad y sus ramas institucionales, sobre todo educativas.

Es importante hacer referencia que la base ideológica de la Nueva Escuela Mexicana es el humanismo, que pone al estudiante como el motivo de todos los esfuerzos del sistema educativo; pedagógicamente el estudiante descubre el potencial que tiene para aprender conocimientos, habilidades y actitudes que desarrolla en su vida diaria, así, el currículum escolar debe estar orientado a la formación de ciudadanos responsables con ética social y conductas encaminadas al bien común.

Según Villoro, la comunidad puede brindar un ejemplo de organización social en la que no prevalece el desarrollo individual sobre otros intereses. Villoro mostró por primera vez un interés explícito por el concepto de comunidad, mismo que se entiende, en relación dialéctica con la sociedad, como una forma de organización social.

No se trata de un sistema de pensamiento sino de una mentalidad, naturalmente que esta manera de pensar coexiste, durante toda la época, con la antigua, a la cual a menudo se enfrenta. Incluso al principio es la antigua visión del mundo la que da carácter a la sociedad y solo en unos cuantos espíritus se expresa el nuevo pensamiento. Pero es este último el que está preñado de futuro, es el que termina dando su especificidad a la nueva época; todo está lleno de prejuicios, de errores y a veces lo dejamos a nuestros impulsos vitales, pero dejamos de lado los valores.

Metodología. Para sustentar esta ponencia se planteó informar con objetividad, claridad y precisión acerca del escenario social, así como de las experiencias de los estudiantes normalistas; así como aproximarse a un sujeto real, un individuo en su contexto, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc., por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental.

El conocimiento cultural de los participantes dentro de la sociedad constituye su conducta y la forma en que se comunican; por tanto, una gran parte de la tarea etnográfica residió en explicitar ese conocimiento de los informantes participantes. Por ello, este documento estuvo sustentado en el mundo empírico y por ende se determinaron las actividades a realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto

que fue analizar los valores entendidos como fenómenos, objetos e ideas, que los estudiantes normalistas enfrentan en su actividad material y profesional, y que para ello tienen determinada significación en la satisfacción de sus necesidades e intereses de su vida personal y profesional.

En el trabajo de campo se recogió y registró información de diferentes sistemas de observación (diarios, observaciones no estructuradas) y de encuesta (entrevistas en profundidad, entrevistas en grupo). Es importante mencionar que en lo referente a la delimitación poblacional se tomaron como muestra 46 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que cursaban el tercer grado grupo III, del sexto semestre.

Finalmente, se buscó en todo momento la reflexión sobre un asunto de la vida humana, de la vida cotidiana, de poder entender, de poder pensar mejor y, por tanto, de poder posicionarnos de otra manera en el mundo y con respecto al otro, en este caso, de los estudiantes normalistas.

Resultados. Con base en los referentes teóricos, establecemos que la actitud del hombre libre sería la de construir sus propios valores (transmutación); un cultivo de singularidad, de la individualidad que acepta el riesgo, de admitir capacidades de acción nuevas, innovadoras, capaces de hacer crecer y fortalecer a los individuos en lugar de disminuirlos.

Esculpirse a sí mismo con un juicio de gusto, aquí ronda la definición de Nietzsche (1887) sobre la ética, que la persona se funda en la responsabilidad individual y en la experiencia del control de sí mismo; lo que está más allá del hombre nihilista, la ética de la singularidad, en torno al concepto de construcción de uno mismo, en función de un gusto por la excelencia y la distinción.

Es necesario vivir la vida de manera plena y sin miedo a los obstáculos y a las adversidades; una vida basada en la autonomía y la fuerza personal, en lugar de la conformidad y la sumisión a valores y normas impuestos por la sociedad.

Finalmente, la cultura vigente es el conjunto orgánico de comportamientos predeterminados por actitudes (ethos) ante los instrumentos tecnológicos (civilización), cuyo momento teleológico está constituido por los valores y símbolos del grupo fundado en un proyecto ontológico, es decir, estilos de vida que se manifiestan en las obras objetivas y que transforman el ámbito físico animal en un mundo humano dado, un mundo cultural dominante.

Conclusiones. Los planteamientos establecidos anteriormente buscan la reflexión sobre un asunto de la vida humana, de la vida cotidiana, de poder entender, de poder pensar mejor y, por tanto, de poder posicionarnos de otra manera en el mundo y con respecto al otro.

Estamos hechos en un tiempo, nos forjamos en un tiempo, que al tiempo nos hace y nos deshace, mutable, cambiante, transformable de la condición humana; según

Nietzsche (1887), el ser humano es el animal no fijado, es un animal que tiene plasticidad, que tiene maleabilidad, somos muy variables, hay madera que permite las mutaciones de lo que somos.

Karl Marx (1847), al plantear la relación de las relaciones humanas, establece que ninguna sociedad está petrificada ni congelada; de ahí entonces que se hace necesario dar un salto en nuestra vida cotidiana, para enfrentar de manera distinta nuestra responsabilidad como parte del conglomerado en el que vivimos, en búsqueda de algo diferente, tendiente a buscar una sociedad más justa e igualitaria.

Nietzsche (1887) planteó que la historia está en función de los valores; en materia de la moral, somos históricos, no hay nada del orden de una esencia eterna en nosotros, ni en el ámbito de las sociedades que armamos, ni el dominio de nuestra afectividad, ni el sistema de valores en el que circunscribimos nuestra vida; si el hombre no tiene libertad, entonces ni la moral ni el derecho se pueden aplicar.

Nietzsche (1887) y Marx (1847) cuestionan la metafísica y la moral tradicional, defienden la libertad y la autonomía del individuo, critican la sociedad y la cultura occidental y defienden una forma de vida basada en la creatividad y la superación personal.

El ejercicio de la libertad humana forma parte de la estructura del mundo, de la sociedad y de la historia; nuestras acciones y nuestras omisiones pueden modificar el mundo; he aquí un punto importante a tomar en cuenta cuando nos enfrentamos a posturas radicales o la negativa de los estudiantes normalistas a enfrentar la realidad en la que se vive.

Las naturalezas débiles son las que no quieren ser autónomas ni libres y por eso renuncian a esa lucha, se subordinan entonces a distintos amos, a los que obedecen como las ovejas de un rebaño; aquí se resume el modo de comportamiento de los estudiantes normalistas, ante esa pasividad, negligencia, aislamiento, etc., cuando se enfrentan a su responsabilidad académica.

Tomando como referente el movimiento ilustrado del siglo XVIII, un espíritu verdaderamente ilustrado sería el que desarrolla un pensamiento autónomo, capaz de ejercerse en libertad; no dejarse guiar por otro implica liberarse también de muchos prejuicios morales que determinan nuestro entendimiento y nuestro comportamiento.

Se magnifican los valores como la renuncia, el desprecio, la negación de uno mismo, la humildad, la castidad, la abnegación; de ahí también surge la gente sometida, la humillación y la impotencia, que generan el odio y el deseo de venganza respecto a los fuertes. La interiorización de ese odio deriva en resentimiento; es entonces que aparecen estos significados en los estudiantes normalistas.

Pensar en las condiciones históricas es afirmar que lo impuesto en el pasado sigue hablándonos y que habla a través de nosotros, aunque tenga muchas voces y, por lo tanto, siempre tendrá carácter discursivo.

Referencias

- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el poder, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Dussel, E. (2012). *América Latina: dependencia y liberación*. Secretaria de cultura de la nación.
- Johnson, B. (2014). *Ponte una flor en el pelo y sé feliz*. Mundo Hispano.
- Marx, k. (1847). *La crítica moralizante o la moral crítica*. Marxists Internet Archive, 2011.
- Nietzsche, F. (1887). *La Genealogía de la moral*. Alemania.
- Sánchez, D. (10 de diciembre de 2019). *Ciclo Friedrich Nietzsche: su vida, su obra, su tiempo* [conferencia]. Ciclos de conferencias, fundación Juan March, Madrid.
- Vergara Aceves, J. (2010). López Calva, Juan Martín. Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin, 3 tomos, México, Gernika, 2009. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 40(1), 167–173.
<https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/367>
- Villoro, L. (1992). *Pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. El Colegio de México; FCE.

Construcción de la ciudadanía, tarea pendiente en la educación normal

ESCUELA NORMAL DE LOS REYES ACAQUILPAN

Roberto Murillo Pantoja

Palabras clave: *programas educativos, curriculum escolar, educación humanista, educación para la ciudadanía, fines de la educación.*

Resumen. Esta exploración muestra los hallazgos parciales de una investigación acerca de las concepciones de ciudadanía y su vínculo con el trayecto educativo fundamentos de la educación, llevada a cabo con alumnos que están en los primeros seis semestres del plan de estudios 2022 y profesores que han dictado los seminarios del camino definidos en el currículo, dentro del marco de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA). Se utilizó una metodología fenomenológica, enfocada en la etnografía escolar. Se empleó el cuestionario y la entrevista semiestructurada como herramientas de recopilación de datos, con el propósito de reconocer las concepciones y la conexión existente con el camino educativo, mediante las voces de los individuos participantes. Los hallazgos parciales indican que, para los individuos involucrados, la ciudadanía se percibe como una actividad dirigida a la coexistencia y al cambio social. Asimismo, se buscará identificar el fundamento de la ENRA como un lugar de formación y cambio ciudadano.

Introducción. Desde la década de 1950, las ciencias sociales han visto a la ciudadanía como uno de los conceptos fundamentales para entender los fundamentos que dirigen la vida social en las democracias de Occidente y América Latina. Este principio fundamental de ciudadanía sintetiza y aglutina numerosas discusiones en la teoría social y política acerca de la interacción entre los individuos y el Estado. En vez de obtener reconocimiento como integrante de una comunidad específica, uno respeta sus derechos y responsabilidades.

Hoy en día, la idea de ciudadanía tiene más peso que nunca. La sociedad fomentó la "educación de ciudadanos con excelentes competencias cívicas y de participación" (Bolívar, 2007, p. 9) con el fin de disminuir los desafíos sociales y políticos. Es la necesidad de formar a individuos que aportan a la vida política y a la sociedad.

Según Tamayo (2003), el objetivo de la investigación es manifestar de manera precisa y clara el objetivo que persigue la investigación. Así pues, la meta del investigador es tomar decisiones y formular teorías capaces de generalizar y solucionar problemas parecidos en el futuro. Por lo tanto, el objetivo es determinar la influencia de la malla curricular en la formación de la ciudadanía; además de contrastar leyes nacionales e internacionales y su efecto en la educación superior.

Examina las diversas dimensiones de la ciudadanía desde un enfoque educativo, buscando establecer los contenidos y prácticas que deben implementarse en los centros educativos. A partir de lo expuesto anteriormente, surgen las preguntas de investigación: ¿de qué manera la educación superior puede influir en el ejercicio de la ciudadanía?; ¿qué definimos como un modelo de formación para la ciudadanía?; ¿qué modelos de formación ciudadana se encuentran en el ENRA?

La investigación tendrá como referencia la malla curricular del Plan de Estudios 2022 de educación primaria, tomando como referencia los trayectos formativos, específicamente lo relacionado con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y con lo cual se pretende dar cuenta del desarrollo del pensamiento crítico, científico y creativo. En este mismo sentido, se retoma de los dominios del saber el apartado 8, donde se enfatiza que

asume la tarea educativa como compromiso de formación de una ciudadanía libre de ejercer sus derechos y reconoce los derechos de todas y todos y hace de la educación un modo de contribuir en la lucha contra la pobreza, la desigualdad, la deshumanización y todo tipo de exclusión. (SEP, Anexo 5, p. 9)

Otro elemento que se analiza en la presente indagatoria es el perfil de egreso, en específico donde se enuncia “se conduce de manera ética, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ante la diversidad de situaciones que se presentan en el desarrollo personal y en la práctica profesional” (SEP, Anexo 5, p. 10).

Con la presente investigación se pretende obtener información suficiente para dar a conocer los alcances de este y participar como ponente en eventos académicos de índole nacional e internacional, así como la publicación en memorias de los eventos y a su vez en revistas indexadas.

Metodología. La investigación adoptará un método cualitativo que brinde información descriptiva: palabras, diálogos o escritos propios de los individuos y comportamiento observado (Quecedo y Castaño, 2003). Esto ocurre porque, desde la perspectiva de los alumnos de la ENRA y su entendimiento del valor del respeto, tienen la capacidad de juzgar, analizar y explicar los resultados logrados al observar y utilizar los procedimientos empleados en la investigación.

La metodología empleada en el estudio es la fenomenología, que se originó como un enfoque científico-técnico a comienzos del siglo XX. Su creador, el filósofo Edmund Husserl (1859-1938), buscó examinar y entender meticulosamente los fenómenos, o sea, cualquier forma de formación en la mente humana (percepción del mundo). Husserl (1949) se dedicó al análisis de la conciencia, la experiencia y el comportamiento; intentó interpretar de manera científica todos los pensamientos y conceptos moldeados en la mente de los individuos acerca de las vivencias o fenómenos que vivían en su ambiente.

La metodología cualitativa tiene la capacidad de detallar y aclarar las variables del objeto o fenómeno de estudio, así que a través de ella examinamos cómo los alumnos pueden entender y aceptar el respeto entre sus compañeros, tanto en el ámbito escolar como en su vida cotidiana. Empleamos la teoría mediante la recolección de información y las observaciones para detallar los procedimientos empleados en la población de la ENRA.

Este estudio se lleva a cabo en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA), situada en Av. Puebla 30, Torres I, 56400 Los Reyes Acaquilpan, Méx. La ENRA dispone de una plantilla de 50 profesores que están en distintos niveles: licenciatura, maestría y doctorados, en áreas vinculadas a la educación básica, predominando en gran medida las ciencias de la educación y la investigación educativa. Con relación a los estudiantes, la ENRA dispone de 204 estudiantes.

Resultados. Esta investigación tuvo como objetivo recolectar datos suficientes para divulgar las repercusiones de este y actuar como orador en eventos académicos, además de la edición en memorias de los eventos y, a su vez, en revistas indexadas. La investigación tomo como referencia el trayecto formativo Fundamentos de la educación; donde se contemplan 3 cursos con 12 horas semanales y 13.5 créditos en el ámbito nacional y que corresponden a la fase 1. Inmersión; así también se contemplan cursos de flexibilidad curricular que se consideran en la fase de profundización, de tercero a sexto semestre.

Estamos convencidos de que la educación social es un componente esencial para robustecer a la ciudadanía, donde se debe instruir y comprender que, en toda comunidad, el bien común no siempre implica la satisfacción de intereses personales, sino que frecuentemente implica la renuncia a intereses personales.

La práctica de la ciudadanía, desde la propuesta de la reforma de la educación normal en 2022, busca dotar al individuo moral, ético, jurídico y ciudadano de subjetividades interrelacionadas, que toda sociedad necesita para su crecimiento. Por lo tanto, no solo es necesario adquirir conocimientos sobre valores y derechos mediante la interacción en la familia y la vida diaria; sino que también es imprescindible comprender el fenómeno globalizador y la relevancia de la cultura para fomentar una educación intencionada que examine, estudie, discuta y aplique criterios y prácticas en la búsqueda de consensos fundamentales.

Otro enfoque que se aplicará a los datos se basará en el análisis por categorías, para identificar similitudes y diferencias entre los temas principales. Esto se logrará mediante cuestionamientos abiertos y se compararán con la información obtenida de los grupos compuestos por profesores y estudiantes del segundo al sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPrim). Se conseguirán las categorías mediante la saturación. Basándonos en estas categorías, podremos adquirir un entendimiento acerca de la ciudadanía y su relación con la malla curricular 2022 de la LEPrim.

Como un primer descubrimiento al crear una representación con los sujetos encuestados con respecto del concepto de ciudadanía, en la imagen 1, se puede determinar cómo se percibe dicho concepto.

Figura 1. *Ciudadanía*

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones. La población no se limita a contemplar el mundo, sino que manifiesta situaciones problemáticas y participa en su cambio. Ciudadanía y educación social se entrelazan, la ciudadanía y la educación forman parte de un proceso que se remonta a la antigüedad. En este mismo contexto, los estudiantes señalan que la ciudadanía debe distinguirse por principios como el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la ética, la tolerancia y la solidaridad. De igual forma, la ciudadanía no solo se vincula entre ciudadanos y ciudadanía con un entorno natural o material, sino que también se vincula con el marco legal en el que se encuentran insertos, lo que determina en gran medida sus habilidades y potencialidades.

Al analizar las categorías se podrá deducir que, para los participantes de la indagatoria, la ciudadanía se percibe como una acción dirigida a la coexistencia y cambio social, que facilitará el funcionamiento de la vida social y una relación equilibrada con el medio ambiente. Aquí también es necesario darle significado a la valoración y darle significado a la diversidad, donde se manifiesta el concepto de convivencia ciudadana, donde se establece la oportunidad de interacción y coexistencia entre individuos que forman parte del entorno cultural y social.

Referencias

- Arendt, H. (1949). *The Human Condition*. Chicago University Press.
<https://ezequielssingman.blog/wp-content/uploads/2020/09/la-condicion-humana-hannah-arendt.pdf>
- Arendt, H. (2008). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.

- Bolívar, A (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41860/23884>
- Bouché Peris, J. H., García Amilburu, M., Quintaba Cabañas, J. M. y Ruiz Corbella, M. (2002). *Antropología de la Educación*. Síntesis
- Bulla, R. (1997). *Lecciones de Ética profesional*. Ediciones Universidad de la Sabana.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana
- García, S. y S. Lukes (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Siglo XXI.
- Gellner, E. (1996). *Condiciones de libertad. La sociedad civil y sus rivales*. Paidós.
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (Ideas 1). FCE.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba; Encuentro Grupo Editor.
- Lizcano, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(32), 269-304.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Editorial Magisterio.
- Mann, M. (1987). Ruling Class Strategies and Citizenship. *Sociology*, 21(3), 339-354. <http://www.jstor.org/stable/42853996>
- Marshall, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza.
- Quecedo Lecanda, R. y Castaño Garrido, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-40.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Anexo 5. Plan de estudio de la licenciatura en educación Primaria*. SEP.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la Investigación científica*. Limusa.
- Taylor, S y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Touraine, A. (1992) *Critique de la modernité*. Fayard.
- Turner, B. (1996) Outline of a Theory of Citizenship. En C. Mouffe (ed.) *Dimensiones Of radical democracy: pluralism, citizenship, community*. Verso.

La producción de conocimiento en la práctica profesional docente

ESCUELA NORMAL DE SULTEPEC

Rodolfo Castañeda Ramírez
Miguel Hernández Vergara
Oscar García Acuña

Palabras clave: *producción, conocimiento, práctica, formación, profesional.*

Resumen. Los docentes en formación se han de configurar como profesionales, no solo por apropiarse de conceptos y consumirlos en la práctica docente, el ideal es producir conocimiento para innovar, intervenir, profesionalizarse y mejorar los procesos de aprendizaje. Es un enfoque relacionado con una la reconstrucción cultural del curriculum, para recrear en términos conceptuales y prácticos la enseñanza y aprendizaje. Los planteamientos son resultado de un proyecto de investigación que se tituló “La producción de conocimiento en la práctica profesional”.

Para atender esta política curricular se promueve la investigación acción como medio de profesionalizar al docente y mejorar la práctica docente. Además, hay que reconocer que asistimos a la era de la información y el conocimiento, por lo que se reclama producción de conocimiento en la investigación con fines de aplicación.

El objeto de estudio la producción de conocimiento en la práctica docente, en virtud de identificar que la práctica como acción innovadora, se reducía al consumo de formatos y actividades de sentido común. La teoría y la práctica se fragmentan en el momento de diseño y acción y con ello la falta de análisis. La narrativa no se convierte en la posibilidad por construir nuevas categorías de análisis o bien en diálogos con los autores que terminen en conclusiones como posicionamientos personales, ello sería indicio de conocimiento.

Los objetivos son identificar cómo se produce conocimiento; identificar los procesos metodológicos para su producción; analizar la epistemología de los procesos; y analizar si el conocimiento que se produce innova la práctica docente.

Introducción. La práctica docente es una acción que demanda una reflexión de la que se derivan principios pedagógicos que reguían la acción con perspectivas innovadoras. El objeto de estudio son los alumnos del 5º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 2018. El enfoque de la investigación es cualitativo, el método es la investigación acción y las técnicas que apoyan el seguimiento al planteamiento de soluciones son la observación participante, el registro y la entrevista. Los conceptos que se abordan son la construcción de conocimiento, la experiencia, el análisis, la reflexión y la formación docente. La orientación teórica se plantea desde los aportes de Schön (1992), Geertz (2003), Porlán y Martín (2000), Freire (1998) y Elliot (1998), entre otros, que contribuyan a

la conformación de la construcción de conocimiento y mejora de la práctica profesional mediante la crítica, el análisis y la reflexión.

La educación normal, en la reforma de 2018, enfatiza en sus políticas y acciones

mejorar la calidad de la educación [...], favorecer su transformación para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva. (SEP, 2018, párr. 2)

Dos cuestiones básicas se observan: generar conocimiento y producción de cultura pedagógica, como condición para desarrollar la práctica docente.

Un profesional de la docencia es creador-productor y ejecutor. Con capacidad de abstracción de objetos de investigación, plantea y construye objetos, logra una representación del objeto, está en condiciones de generar soluciones como forma de innovación. En el ejercicio de abstracción reflexiva identifica y construye objetos de su práctica docente que son posibles de investigar y mejorar. Esta actividad contribuye a la producción de conocimiento pedagógico.

Esta investigación concluye que la producción de conocimiento tiene como base la experiencia, solo si esta considera a la reflexión como un proceso indagatorio, situación que la fortalece en sus dimensiones conceptuales, con posibilidades de crecimiento en el momento de considerarse como una perspectiva de conocimiento aplicado. Una dificultad por atender para la producción de conocimiento es que la práctica docente se derive de una planeación deliberada para la innovación, que será objeto, en lo posterior, de análisis y reflexión, proceso que favorece la construcción de conocimientos pedagógicos.

El análisis y la reflexión de la experiencia docente han de ser los puntos de referencia para iniciar procesos de innovación. Es justo aquí donde se da cuenta de que se produce conocimiento para argumentar y fundamentar las propuestas didácticas. Se observan entonces cuestiones básicas que van eliminando las posibilidades de producir conocimiento para justificar procesos de mejora.

La primera cuestión son las actividades de investigación que se sugieren en la malla curricular, que tienen fines aprobatorios, no formativos. Quedan muy ajenos a posibilidades de lograr competencias para la investigación. Se observa un primer vacío la ausencia de competencias para la investigación.

La segunda es la integración de procesos de investigación que presenta ausencia de una orientación tanto en la metodología como en sus marcos de referencia, así como en su planteamiento del problema, se siguen esquemas estructuralistas mezclados con indicios de investigación cualitativa. El vacío se ubica en la rigurosidad y coherencia.

La tercera son los procesos de investigación realizados que son ajenos a las mejoras de la práctica docente; o para decirlo más concreto: las prácticas docentes siguen diseñándose y ejecutando de forma aislada.

La cuarta es el análisis que se realiza de la práctica y que utiliza procedimientos metodológicos que solo contribuyen a nombrar situaciones vivenciales de los estudiantes. Así la formación sigue un curso sin alteraciones en el sentido común que dejan como estaban sus posibilidades de un conocimiento nuevo.

La quinta cuestión es la formación docente que continuamente incorpora conceptos al capital cultural del futuro docente; sucede que la práctica docente no los incorpora, las explicaciones de las acciones didácticas no se realizan desde ciertos principios teóricos que den mayor comprensión y acercamiento a los procesos docentes que se realizan.

Algunos referentes teóricos que argumentan la producción de conocimiento se exponen a continuación. La concepción teórica de la producción de conocimiento se recupera de los siguientes autores: Bell (1973), Becker (1983), Castells (1996), Drucker (1993). Según Bell (1973), la sociedad posindustrial se organiza en torno al conocimiento para lograr el control social y la dirección de la innovación y el cambio, y esto a su vez da lugar a nuevas relaciones sociales y nuevas estructuras que tienen que ser dirigidas políticamente. Ahora bien, el conocimiento ha sido siempre necesario para el funcionamiento de cualquier sociedad. Lo que caracteriza a la sociedad posindustrial es el cambio en el carácter del conocimiento mismo; lo que ha llegado a ser relevante para la organización de las decisiones y la dirección del cambio es el carácter central del conocimiento teórico.

Metodología. Se plantea utilizar una lógica de razonamiento, una forma particular de pensar la investigación que demanda recortar aquellos elementos que no resultan de interés. Se pretende diseñar una lógica en acto para lograr el rigor del procedimiento que se instaure como eje rector de la investigación. Esta perspectiva hace posible una vigilancia epistemológica de los actos epistemológicos del transcurrir de la investigación. Se trata de pensar una metodología y métodos no ajenos al objeto de investigación, como señala Bordieu (1988) “el método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se lo emplea [...], no es posible un método independiente de los estudios filosóficos” (p. 11).

La investigación tiene un enfoque cualitativo, entendido, de acuerdo a Vasilachis de Gialdino (2006), como “un proceso interpretativo de la indagación basado en distintas tradiciones metodológicas” (p. 24), que pretende dar significado a las variables de procesos implicados en los imaginarios y representaciones sociales en contraste con lo conceptual y curricular.

La producción de conocimiento a partir de recuperar la práctica es un primer principio metodológico, que implica una serie de herramientas técnicas de la investigación. En la pregunta referente a esta categoría se identifican dos vacíos,

en el primero los estudiantes encuestados enuncian herramientas, algunas sí están relacionadas, pero otras no tienen nada que ver con la idea de recuperar la práctica docente. El segundo vacío está en cuestión, tiene que ver con el uso de la herramienta y el proceso metodológico de la información que de ella obtienen. La buena recuperación técnica de la práctica docente es el principio básico para asegurar una producción de conocimiento que contribuya a la innovación y transformación de buenas prácticas docentes.

Tipo de investigación. El tipo de investigación es la investigación acción (Latorre, 2005), en su proceso se pone énfasis en los ciclos como manifestación del diagnóstico, el problema y los objetivos. A cada uno de los ciclos se le realizará un seguimiento metodológico y teórico. Para atender el objeto de estudio la investigación acción se apoya en la perspectiva de Elliot (1998); el investigador-investigados valoran de forma permanente los hallazgos de la investigación.

Resultados. En términos globales se identifican deficiencias en la recuperación y documentación de la práctica docente, implica una posición metodológica-técnica. En este rubro es importante que el estudiante desarrolle la habilidad para integrar un registro como insumo para el análisis de la práctica. En relación a este procedimiento la pregunta es si utilizan uno para el análisis, las respuestas indican otro vacío: la ausencia de procedimiento para este ejercicio. Un vacío más es nombrar herramientas equivocadas para la recuperación de la práctica docente. La ausencia de procedimiento para el análisis de la práctica indica la ausencia de producción de conocimiento, por lo tanto, no hay mejora e innovación de la práctica docente. Es urgente atender estos rubros básicos en la formación docente.

La experiencia docente tiene un gran sentido y significado, ya que por este medio es posible recuperar y analizar la práctica y, por lo tanto, una vez que se abren estas posibilidades formativas se da apertura a la construcción del conocimiento, referente e inmediato de la innovación y la mejora.

La producción de conocimiento tiene como base la experiencia solo si esta considera a la reflexión como un proceso indagatorio, situación que la fortalece en sus dimensiones conceptuales, con posibilidades de crecimiento en el momento de considerarse como una perspectiva de conocimiento aplicado. Como se aprecia, la reflexión es una actividad esencial y central, pues abre posibilidades a la investigación.

Una dificultad pendiente de atender es que la práctica docente derive de una planeación deliberada, para considerarla como innovación, que será objeto en lo posterior, de análisis y reflexión, un proceso que favorece la construcción de conocimientos pedagógicos.

Discusión y conclusiones. La era del conocimiento y la información es un cambio cultural que exige competencias mediadas por las TIC con perspectivas humanistas complejas para el tratamiento crítico de la información desde los entornos personales de aprendizaje, de la búsqueda de la verdad hasta la generación del

conocimiento. La generación, producción y aplicación del conocimiento tiene vínculo con la competencia comunicativa escrita, con la transferencia, la sistematización y la ciencia. Es un proceso en espiral.

La formación de docentes es un quehacer pedagógico prioritario en la escuela normal, dicha actividad demanda la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades agrupadas en competencias genéricas, profesionales y disciplinares. Surge así la necesidad de atender los procesos investigativos para la producción de conocimiento que posibiliten la mejora de las prácticas profesionales y, en consecuencia, la profesionalización docente.

La sociedad del conocimiento demanda capacidades específicas para el manejo de la información, la producción y el uso del conocimiento. Esta orientación alerta al profesorado en su práctica docente, no puede reducirla a la interacción en el aula, su acción se extiende a otros procesos como la investigación de su propia práctica. Producir conocimiento es una necesidad, un compromiso ético de todo profesor. Sin esta acción la práctica docente se vuelve obsoleta, ahistórica, sin posibilidades de renovarse, además es dependiente de enfoques que se adaptan a situaciones de enseñanza y aprendizaje que no corresponden al contexto. Para producir conocimiento resulta necesario una formación metodológica bien consolidada, para que el estudiante normalista sea autónomo en sus decisiones y mejora de la práctica docente.

Referencias

- Becker, G. S. (1983). *El capital humano*. Alianza Editorial.
- Bell, D. (1973). *El advenimiento de la sociedad post-industrial, un intento de prognosis social*. Editorial Alianza.
- Bourdieu, P. (1988). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI.
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura Vol. 1. La Sociedad Red*. Alianza.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Sudamericana.
- Elliot, J. (1998). *La investigación acción*. Morata.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Latorre, A. (2005). *Investigación-acción. Conocer y cambiar a práctica educativa*. Graó.
- Porlán, R. y Martín, J. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). Educación Normal. SEP. https://dgair.sep.gob.mx/educacion_normal
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Aproximación epistémica a la docencia inclusiva desde la experiencia docente

Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

Marlene García Aguirre
Leticia Varona Huerta
Ángel Christian López Hurtado

Palabras clave: *docencia inclusiva, epistemología, formación, inclusión.*

Resumen. La formación docente en inclusión es clave para garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus características personales, puedan acceder a una educación de calidad y participar activamente en el entorno escolar. En el marco del Anexo 7 del Plan de Estudio 2022 de la Licenciatura en Inclusión Educativa, uno de sus objetivos es que los futuros docentes adquieran los perfiles de egreso necesarios para crear espacios educativos inclusivos; asimismo, enfatiza la necesidad de una transformación constante para convertir gradualmente el actual sistema educativo nacional, caracterizado por su estandarización, centralización, falta de flexibilidad, inequidad y fragmentación, en un sistema inclusivo, flexible y relevante. Este cambio busca asegurar el acceso, el progreso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y la culminación de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades; alineados todos ellos, con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En aulas cada vez más diversas, la capacidad del profesorado para reconocer, valorar y atender esa diversidad se vuelve esencial.

Esta investigación resalta la importancia de abordar los equívocos y enfoques erróneos sobre la inclusión educativa desde la experiencia, formación y práctica de los maestros de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México, los cuales se reflejan en la brecha epistémica observada desde los resultados del estudio.

Introducción. Sin duda, la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM) considera de suma importancia el quehacer docente y su impacto en el trayecto formativo de los docentes en formación y, desde luego, el logro del perfil de egreso de la Licenciatura en Inclusión Educativa; desde el enfoque planteado en el Anexo 7 del Plan de Estudio (SEP, 2022) de esta licenciatura, se expresa la importancia de atender a la diversidad en función de las potencialidades de las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, con la finalidad de que puedan “desarrollarse integralmente y vivir una vida digna enmarcada en los derechos humanos, como lo indica la estrategia nacional de educación inclusiva. La condición de exclusión social implica una privación de derechos fundamentales” (SEP, 2022, p. 1). Es por lo anterior que el futuro docente en inclusión debe apropiarse de los saberes y capacidades que le permitan intervenir y tomar decisiones pertinentes para atender a la diversidad; se requiere que, desde los cursos que integran la malla curricular, el docente formador ejerce

el diálogo, el análisis y la reflexión, para que pueda tener claridad, precisión, objetividad y profundidad sobre conceptos, teorías e incluso leyes inmersas en el campo de la inclusión educativa.

Para lograr lo anterior, esta investigación pretende explorar sobre el amplio espectro de equívocos de interpretación y aproximación del conocimiento sobre la inclusión educativa, ya que es evidente que existe una incipiente discusión y deconstrucción en diálogo horizontal con los formadores de docentes. La inclusión educativa va más allá de los intereses de una agenda política estatal y nacional, se requiere investigar con el otro, en un diálogo abierto horizontal que considere el saber generado en el exterior y el que se crea al interior de la organización, en este caso el conocimiento que se gesta desde la ENEEEN. Cabe destacar que identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en la interpretación y aproximación epistémica del conocimiento sobre la inclusión educativa, permitirá en un futuro institucional una toma de decisiones pertinente, eficiente y eficaz, enfocada a la formación continua docente, que permita que esta se consolide en una práctica fortalecida en inclusión, la cual no solo beneficia a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que también enriquece el aprendizaje de todo el grupo, ya que promueve valores como la empatía, la equidad y el respeto por las diferencias. Sin una adecuada capacitación en inclusión es más probable que los profesores enfrenten dificultades para abordar la diversidad en sus aulas, lo que puede generar exclusión, desigualdad y una experiencia educativa menos enriquecedora para todos.

Metodología. Para este trabajo se consideró investigar a partir de una metodología horizontal, la cual puntualiza que la investigación debe partir del interior de la misma organización, es decir, se debe iniciar con el diálogo con el otro, en un intercambio horizontal y recíproco. Esta metodología refiere que el sujeto en construcción se logra a través de la interacción con el otro, para lo cual es fundamental el diálogo, dialogar con el otro constituye un fenómeno social de reconstrucción humana;

en nuestro caso, al plantear la investigación como un fenómeno dialógico, nos aventuramos a la búsqueda de conocimiento mutuo en la que el otro es parte constitutiva del ser, en otras palabras, el investigado es parte fundamental del investigador, y viceversa. La voz de otro está determinada por quien la escucha en un diálogo en el que los sujetos toman turnos como hablante y oyente. (Corona, 2017, p. 15).

En concordancia con lo anterior, esta metodología será de gran utilidad en el desarrollo de la investigación, parte de características y procesos que promoverán una participación activa y democrática de la institución educativa, en la que todos y todas tienen voz y voto. Según Freire (1997), "la educación debe ser un acto de comunicación, un diálogo constante entre el educador y el educando" (p.82).

En esta metodología, el papel de los formadores de docentes es ser facilitador, fomentando ambientes de confianza, Giroux (2011) enfatiza que "la pedagogía horizontal desafía las estructuras tradicionales de poder en el aula, promoviendo una relación más equitativa entre maestros y estudiantes" (p. 45).

Con la metodología horizontal se busca una investigación contextualizada apegada a las realidades y a las necesidades reales desde la experiencia y la aproximación epistémica desde los formadores de docentes de la ENEEEM, Bautista (2014) sugiere que "la pedagogía horizontal permite una enseñanza más contextualizada y adaptada a las realidades de los estudiantes" (p. 62).

Para la presente exploración se consideró al total de formadores de docentes de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México, catedráticos de la Licenciatura en Inclusión Educativa (2018-2022).

Tabla 1. *Formadores de docentes en la ENEEEM*

Mujeres	Hombres	Total
23	13	36

Fuente: elaboración propia.

Para llevar a cabo la indagación y aproximación epistémica a la docencia inclusiva desde la experiencia de formadores de docentes, se realizó un diagnóstico en dos fases. En la primera se utilizó un formulario digital, y en la segunda fase se llevó a cabo un ejercicio en colegiado, el cual se realizó a través de mesas de trabajo con ejes de análisis específicos acerca del nivel de dominio epistemológico sobre la docencia inclusiva, equívocos de interpretación sobre la docencia inclusiva en los formadores de docentes de la ENEEEM, examinación crítica y epistémica de la docencia inclusiva entre los formadores de docentes estos ejes son base para la identificación y el análisis de las epistemologías relacionadas con la docencia inclusiva desde la experiencia de los formadores de docentes de la ENEEEM.

Resultados. El diagnóstico realizado a través de la encuesta "Epistemología de la docencia inclusiva: experiencia de docentes ENEEEM" proporciona una exploración necesaria sobre las áreas de oportunidad que enfrentan los formadores de docentes la ENEEEM en relación con la práctica pedagógica de la inclusión educativa como tema conductor de los cursos de la malla curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa (2018-2022). El presente documento pretende mostrar los resultados iniciales obtenidos, así como reflexionar sobre sus implicaciones y proponer posibles líneas de acción para mejorar la formación continua docente de la institución.

Diagnóstico

Fase 1

En la aplicación de la encuesta participaron 16 docentes de un total de 36 de la plantilla docente de la Normal; el número de participantes representa 44 % de la población total. Este porcentaje, aunque no es el total de maestras y maestros de la institución, proporciona una muestra significativa para explorar las percepciones y experiencias de los formadores de docentes durante su labor de enseñanza-

aprendizaje. La encuesta se aplicó en dos etapas: la fase 1 a través de un formulario en línea, y la fase 2 a través de mesas de trabajo con ejes de análisis específicos; el objetivo principal de estas fases diagnósticas fue adquirir información acerca de la comprensión y aplicación de la docencia inclusiva desde los formadores de docentes como elemento clave en el contexto educativo y la formación docente en la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Ambas encuestas se desarrollaron a partir de 3 preguntas:

1. ¿Cuál es tu nivel de dominio epistemológico sobre la docencia inclusiva?
2. ¿Consideras que existen equívocos de interpretación sobre la docencia inclusiva en los formadores de docentes de la ENEEEM?
3. ¿Crees necesario hacer una examinación crítica y epistémica de la docencia inclusiva entre los formadores de docentes?

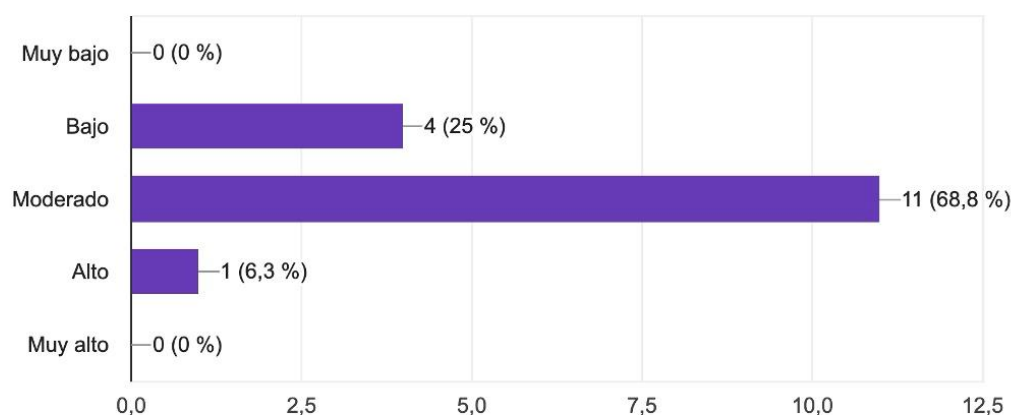
Análisis de los resultados

Dominio epistemológico sobre la docencia inclusiva. En los resultados obtenidos de la primera pregunta, con relación al nivel de dominio epistemológico sobre la docencia inclusiva, se obtuvo que 4 docentes (25 %) asumen que su nivel epistemológico sobre la docencia inclusiva es “bajo, 11 de 16 encuestados (68.8 %) identifican su nivel como moderado; por último, encontramos a solo 1 docente (6.3 %) que mide su nivel de dominio epistemológico como alto.

Gráfica 1. Porcentajes, resultado pregunta 1 del diagnóstico para docentes ENEEEM para fase 1

1. ¿Cuál es tu nivel de dominio epistemológico sobre la DOCENCIA INCLUSIVA?

16 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Equívocos en la interpretación de la docencia inclusiva. En la segunda pregunta sobre si existen equívocos de interpretación sobre la docencia inclusiva entre los formadores de docentes, las respuestas fueron insistentes en señalar que efectivamente hay confusiones en el abordaje y anclaje teórico de la docencia inclusiva. De las respuestas obtenidas, se prioriza la mención de la confusión entre

los términos y sustentos clave, como educación inclusiva, educación especial e inclusión educativa.

Necesidad de una reflexión crítica y epistémica. En cuanto a la tercera pregunta sobre la necesidad de realizar una reflexión crítica y epistémica de la docencia inclusiva, los resultados también fueron muy claros: la mayoría de los docentes coincidieron en que es totalmente necesario llevar a cabo una reflexión profunda sobre el tema. Estos resultados reflejan una preocupación por no reducir la discusión a una agenda política o institucional, sino a una reflexión crítica que aborde tanto los aspectos filosóficos como los pedagógicos de la inclusión educativa desde el plano institucional.

Fase 2

En la segunda fase de exploración e investigación se llevó a cabo un trabajo colaborativo mediante la formación de tres equipos con los 36 docentes de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México. Cada equipo abordó una de las tres preguntas detonadoras previamente definidas y los resultados obtenidos fueron los siguientes: los docentes señalaron que la comprensión de los conceptos, especialmente aquellos relacionados con los programas de estudio, se ve afectada por interpretaciones subjetivas. Estas interpretaciones, a su vez, pueden generar una mala praxis áulica, lo que implica un desafío para la correcta aplicación de los contenidos en el aula. Se destacó la importancia de leer y comprender continuamente los nuevos enfoques y contenidos educativos para poder actualizarse y salir de la zona de confort profesional. Asimismo, hacen hincapié en el reconocimiento de la diversidad en el aula.

Discusión y conclusiones. El diagnóstico revela que, si bien los formadores de docentes en la ENEEEM están conscientes de la importancia de la docencia inclusiva, existen importantes vacíos de conocimiento y comprensión sobre este tema. La confusión entre términos y la tendencia a reducir la inclusión a la atención de estudiantes con discapacidades limitan la efectividad de la enseñanza inclusiva en la práctica. Además, la falta de una reflexión epistemológica profunda sobre los fundamentos y alcances de la inclusión educativa muestra que aún falta un trabajo significativo en la formación docente para abordar la diversidad de manera integral y transformadora.

Por otro lado, las metodologías horizontales permitieron interactuar y dialogar entre los docentes que laboran en la ENEEEM. A través de la interacción y el intercambio de ideas y conocimientos; dialogar con el otro constituye un fenómeno social de reconstrucción humana, lo cual fortalece el campo de la inclusión educativa y por ende los procesos académicos que se desarrollan al interior de la ENEEEM.

Se puede concluir que para que el colectivo docente avance en la construcción epistémica de la inclusión educativa, es fundamental que la institución promueva espacios de reflexión colectiva, apoye la formación continua de los formadores de docentes y fomente el desarrollo de un marco teórico y pedagógico coherente que permita la implementación efectiva de la inclusión educativa.

Referencias

- Bautista, M. (2014). *La pedagogía crítica y la educación inclusiva*. Ediciones Universitarias.
- Booth, A. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3.^a ed.). Centre for Studies in inclusive education.
- Corona Berkin, S., (2017). Flujos metodológicos desde el Sur latinoamericano. La zona de la comunicación y las Metodologías Horizontales. *Comunicación y Sociedad*, (30), 69-106.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2022). *Anexo 7 Plan de estudio de la Licenciatura en Inclusión Educativa*. SEP.
https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/mXxO6gOcv0-ANEXO_7_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Análisis crítico del uso de la inteligencia artificial en la elaboración de tesis: estudio de caso en la formación docente del inglés

ESCUELA NORMAL DE ATLACOMULCO "PROFESORA EVANGELINA ALCÁNTARA DÍAZ"

Adriana Monroy Rodríguez
Cinthya Barranco Huitrón

Palabras clave: *inteligencia artificial, investigación educativa, formación docente, ética, tecnologías emergentes.*

Resumen. El presente proyecto de investigación explora el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) empleadas en el proceso de investigación, particularmente en la elaboración de tesis o documentos recepcionales por parte de estudiantes del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria. Mediante un enfoque crítico interpretativo y un diseño de estudio de caso se analizan las percepciones y experiencias de 16 estudiantes asesorados por los autores del proyecto. Los resultados revelan un conocimiento limitado sobre la aplicación metodológica de la IA, centrándose en el uso de esta para la búsqueda de información y correcciones de estilo. El estudio subraya la necesidad de integrar ética y acompañamiento académico en el uso de IA, promoviendo competencias tecnológicas y pensamiento crítico. Finalmente, se presentan recomendaciones para optimizar el impacto de estas herramientas en la formación docente.

Introducción. La inteligencia artificial (IA) se ha consolidado como una de las herramientas tecnológicas más relevantes en la educación contemporánea, modificando profundamente las metodologías de enseñanza e investigación. En la formación docente su empleo ha facilitado procesos como la recolección de datos, la redacción académica y la organización de información, especialmente a través de herramientas como ChatGPT, Consensus o Scispace. Sin embargo, estas innovaciones también presentan desafíos significativos relacionados con la ética, la privacidad de los datos, la confiabilidad de las fuentes y el plagio.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo explorar de manera crítica el impacto de la IA en la elaboración de tesis dentro de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, con un enfoque específico en las experiencias y percepciones de 16 estudiantes del séptimo semestre. El proyecto busca analizar las formas en que los futuros docentes integran estas herramientas tecnológicas en sus procesos de investigación y reflexionar sobre los retos y oportunidades que surgen al incorporarla a las clases. Además, pretende proporcionar recomendaciones para garantizar un uso ético y efectivo de la IA, al fomentar competencias tecnológicas, pensamiento crítico y la responsabilidad académica en la formación docente.

Antecedentes. Para estudiar la inteligencia artificial es necesario analizar el fenómeno de su advenimiento desde una postura ontológica, filosófica, antropológica, epistemológica, económica o histórica. Sin embargo, en este documento se enfocará en el punto de vista pedagógico, para hacerlo, es necesario definir la noción que nos ocupa; esto nos lleva a John McCarthy, quien acuñó el término de inteligencia artificial por primera vez en una conferencia llevada a cabo en Dartmouth en 1956 (Sebio, 2020), en la cual buscaban volcar la inteligencia humana en una máquina. Actualmente, la IA se define como “la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como lo haría un ser humano” (Rouhiainen, 2018, pág. 17). Por otra parte, el objetivo de la IA es desarrollar máquinas que puedan pensar como humanos y puedan copiar conductas, incluyendo la percepción, el razonamiento, el aprendizaje, la capacidad de planear y predecir entre otras (Xu et al., 2021).

Con el paso de los años, esta primera noción de la IA se ha convertido en una disciplina científica basada en que “todas las funciones cognitivas en especial el aprendizaje, el razonamiento, el cálculo, la percepción, la memorización e incluso el descubrimiento científico o la creatividad artística pueden describirse con una precisión tal que sería posible programar un ordenador para reproducirlas” (Ganascia, 2018, p. 7).

Hay diferentes clasificaciones sobre la IA en función de las tareas que se realizan una de ellas se centra en dos tipos de razonamiento, en analogía con el ser humano. El primero de ellos es el pensamiento rápido, instintivo y emocional; y el segundo es más lento para procesar y es gobernado por deliberaciones más profundas y lógicas (Martínez, 2024); denominándolos respectivamente como inteligencia artificial débil, cuyo objetivo “es la resolución de problemas concretos de manera ‘inteligente’” (Martínez, 2024, p. 11) y la inteligencia artificial fuerte que “busca crear máquinas o sistemas que tengan todas las habilidades mentales de los seres humanos, o incluso que superen la inteligencia humana (superinteligencia), aunado a la conciencia, sensibilidad, autoconocimiento y sabiduría” (Martínez, 2024, p. 11).

De acuerdo con el diagnóstico elaborado, la IA más utilizada por los estudiantes es la que también se ha denominado IA generativa, la cual “genera contenidos de forma automática en respuesta a instrucciones escritas en interfaces conversacionales de lengua natural (*prompts*) [...], analizando estadísticamente la distribución de palabras, píxeles u otros elementos en los datos que ha asimilado e identificando y repitiendo patrones comunes” (UNESCO, 2024, p. 8).

Metodología. El estudio adoptó un enfoque cualitativo interpretativo, con un diseño basado en el estudio de caso que permitió una exploración profunda de las experiencias individuales y grupales de los participantes. Las ventajas de esta metodología se centran en la profundización del contexto real, en análisis detallado de las experiencias de los participantes en el estudio, la identificación de patrones sobre como se usa la IA en la elaboración de tesis, la generación de recomendaciones basadas en la práctica y la apreciación de las implicaciones de su uso. Derivado de ello, la población objeto de estudio consistió en 16 estudiantes

del séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, quienes fueron asesorados por los autores de esta investigación.

La recolección de datos se realizó mediante diversos instrumentos, entre los que destacan: encuestas para diagnosticar el nivel de familiaridad de los estudiantes con las herramientas de IA, entrevistas semiestructuradas que permitieron profundizar en sus experiencias y percepciones, observación participante llevada a cabo durante las sesiones de asesoría, y la revisión documental de las tesis elaboradas con el apoyo de estas tecnologías. Este enfoque integral facilitó la triangulación de datos, lo que aseguró una interpretación confiable y fundamentada en los hallazgos.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante técnicas cualitativas, centrándose en la identificación de patrones y tendencias emergentes relacionadas con el uso de la IA. Se prestó especial atención a los aspectos éticos, la aplicación metodológica y el impacto de estas herramientas en la calidad de los procesos de investigación. Asimismo, se consideraron las barreras y limitaciones identificadas por los estudiantes, como base para desarrollar propuestas de mejora.

Resultados. Los resultados del estudio revelan varios hallazgos clave que subrayan tanto las oportunidades como los desafíos asociados con el uso de la IA en la elaboración de tesis. En primer lugar, se identificó que ChatGPT, Gemini o Copilot son las herramientas de IA más utilizadas por los estudiantes, con un 94 % de los participantes reportando su empleo frecuente. Esta preferencia refleja la accesibilidad y versatilidad de la herramienta, que fue utilizada principalmente para tareas como la búsqueda de información, la generación de ideas y las correcciones de estilo. Debido a que las tesis se elaboran en inglés, también las emplean para traducciones o el uso de recursos que les da DeepTranslate o alguna otra similar.

Sin embargo, también se observó un conocimiento limitado sobre el potencial de la IA en etapas más complejas del proceso de investigación, como la recolección de datos y el análisis metodológico. Los estudiantes tienden a emplear estas herramientas de manera superficial, lo que limita su impacto en la mejora de la calidad de las tesis. Además, las encuestas y entrevistas revelaron preocupaciones éticas recurrentes, como el temor al plagio, la falta de confiabilidad de los datos generados por la IA y la privacidad de la información procesada.

Por otro lado, se identificaron barreras importantes para un uso más efectivo de la IA, entre las que destacan la falta de capacitación en herramientas específicas, la redacción de los *prompts* y la escasa comprensión de las implicaciones éticas y metodológicas de su empleo. A pesar de estas limitaciones, los estudiantes reconocieron que la IA tiene el potencial de optimizar procesos clave en la investigación, siempre que se emplee con un enfoque ético y acompañado de una formación adecuada.

Discusión y conclusiones. Los hallazgos de este estudio resaltan la importancia de promover un uso ético y efectivo de la inteligencia artificial en la formación docente. Aunque las herramientas de IA han demostrado ser útiles para automatizar tareas técnicas y reducir el tiempo necesario para completar ciertos procesos, su impacto en el desarrollo de habilidades críticas y metodológicas aún es limitado.

Este fenómeno subraya la necesidad de acompañamiento académico que fomente no solo el uso responsable de estas tecnologías, sino también la integración de competencias digitales avanzadas y pensamiento crítico en los futuros docentes.

En este sentido, se recomienda diseñar programas de capacitación que aborden tanto los aspectos técnicos como éticos del uso de la IA, con énfasis en su aplicación en la recolección y análisis de datos. Además, es crucial establecer directrices institucionales que regulen su empleo en la investigación académica, garantizando la transparencia, confiabilidad y originalidad de los trabajos producidos.

En conclusión, la incorporación de la IA en los procesos de investigación educativa representa una oportunidad para innovar y mejorar la calidad de la formación docente. No obstante, esto solo será posible si se aborda de manera crítica y responsable, al asegurar que estas herramientas complementen y no reemplacen el desarrollo integral de los estudiantes como investigadores y profesionales comprometidos con la educación de calidad.

Referencias

- Ganascia, J. G. (2018). Inteligencia artificial: entre el mito y la realidad. *El correo de la UNESCO*, (3), 7-9.
- Martínez, M. V. (2024). *De qué hablamos cuando hablamos de Inteligencia Artificial*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391087>
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia Artificial. 101 cosas que deberías saber hoy sobre nuestro futuro*. Planeta.
- Sebio Martín, M. (2020). *Inteligencia artificial y ética*. Universidad Pontificia. <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/421893/retrieve>
- UNESCO. (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO.
- Xu, Y., Liu, X., Cao, X., Huang, C., Liu, E., Qian, S., Liu, X., Wu, Y., Dong, F., Qiu, C. W., Qiu, J., Hua, K., Su, W., Wu, J., Xu, H., Han, Y., Fu, C., Yin, Z., Liu, M., ... Zhang, J. (2021). Artificial intelligence: A powerful paradigm for scientific research. *Innovation*, 2(4). <https://doi.org/10.1016/j.xinn.2021.100179>

La narrativa decolonial para la construcción de propuestas pedagógicas

ESCUELA NORMAL DE SAN FELIPE DEL PROGRESO

Hugo Cortés Hernández

Palabras clave: *educación normalista, experiencia pedagógica, memoria histórica, narrativa, pedagogía crítica.*

Resumen. En la presente ponencia el lector encontrará una experiencia pedagógica, construida en el trabajo con dos unidades de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, a saber, “El trabajo docente y las perspectivas de la investigación en educación” y “Propuestas de intervención pedagógica y plurilingüe en contextos diversos desde la investigación”.

En ambas unidades de estudio se plantea, como evidencia de aprendizaje, a la narrativa pedagógica como dispositivo para reflexionar sobre la práctica profesional desarrollada durante las jornadas de inmersión didáctica.

La contribución de esta experiencia, y que se expresa en este escrito, fue utilizar la narrativa decolonial como dispositivo didáctico que permite a las y los docentes en formación generar conocimiento pedagógico a partir de las experiencias reconstruidas en las narrativas. El propósito fue romper con el paradigma anquilosado de ponderar el plano didáctico de la enseñanza y transitar en la construcción de propuestas didácticas pedagógicas que provengan de la memoria colectiva e histórica de los estudiantes para atribuir sentido no solo al hacer docente, sino al ser docente.

La metodología que se utilizó para sistematizar la experiencia fue la fenomenología. Se reconoció el ethos de los y las docentes en formación porque las propuestas pedagógicas provienen de su historicidad y memoria colectiva. El estudio consideró la participación de 59 docentes en formación y se desarrolló durante el primer semestre del ciclo escolar 2024-2025. La composición escrita de ambas experiencias nos brindó la oportunidad de integrar dos revistas escolares y de gestar el inicio de un proyecto denominado “Tejedores de saberes pedagógicos”, el cual se desarrollará en el segundo semestre de este ciclo escolar.

Introducción. El propósito de esta experiencia pedagógica fue la elaboración de narrativas decoloniales, en las que el narrador tuvo la plena libertad de reconstruir sus experiencias, las cuales no fueron guiadas por un instrumento de evaluación o por urgencia de recuperar referentes teóricos en la construcción de las mismas. Son decoloniales porque visibilizan al narrador como productor de conocimiento pedagógico y los lectores de la narrativa, realizan un trabajo en comunidad para develar las propuestas pedagógicas gestadas a partir de las jornadas de inmersión didáctica.

El alcance de esta experiencia docente se encuentra en la necesidad de romper con la tradición pragmática de la formación docente, en la que las narrativas únicamente son utilizadas para describir las actividades realizadas en los preescolares indígenas de la región. También se intentó modificar la idea de que escribir una narrativa tiene como finalidad exclusiva entregar un producto más de la unidad de estudio. En este sentido, se tiene la prospectiva de que en el próximo semestre se dará continuidad a las narrativas pedagógicas decoloniales a través del proyecto “Tejedores de saberes pedagógicos”.

La experiencia docente que se presenta en este escrito tiene su fundamento epistémico en las pedagogías decoloniales (Walsh, 2017), la didáctica no parametral (Quintar, 2008), la descolonialidad del poder (Quijano, 2014), la pedagogía de la memoria (Murillo, 2015) y la epistemología del sur (de Sousa, 2009). Estas apuestas de formación docente son el fundamento de lo que hemos denominado narrativa decolonial. Esta narrativa es una invitación a conocer la experiencia docente con los sujetos que se están formando y coloca al narrador como productor de conocimiento pedagógico.

Metodología. La fenomenología, como metodología de investigación, posibilita la comprensión de la realidad, reconoce la importancia de los sujetos en condiciones concretas y, sobre todo, incluye a la interpretación como un elemento central en sus procesos de construcción de conocimiento, “se interesa en el cómo y no el qué de las cosas; es decir, se interesa por el cómo las cosas son experimentadas desde la perspectiva de primera persona” (Castillo, 2021, p. 8). Por tanto, reconocer a los docentes como sujetos históricos es indispensable para interpretar las narrativas, con el propósito de colaborar en la construcción de la propuesta pedagógica cuyo germen se encuentra, inicialmente oculto, en los distintos escritos.

Además, para complejizar la descripción inicial, y transitar en la recuperación de la memoria histórica del narrador, implica “partir de nuestra experiencia, pero no solo de nuestra experiencia, de la experiencia vivida personalmente, sino de la experiencia del otro” (Melich, 2001, p. 49). En este momento de la indagación fue necesario que las y los docentes en formación compartieran sus escritos con sus compañeros y el titular de la unidad de estudio, con el propósito de recibir devoluciones que problematizaran la narrativa mediante el dispositivo didáctico de la pregunta con sentido. Esta actividad se llevó a cabo mediante círculos de reflexión pedagógicos, definidos como aquellos “espacios de reflexión, de conversación y diálogo, discusión y debate en los que se tratan [sic] diferentes temas didáctico-pedagógicos para la toma de decisiones tras el intercambio de opiniones, creencias y percepciones a cerca de determinadas prácticas docentes y pedagógicas” (Recio-Muñoz y Santoveña-Casal, 2022, p. 286).

Otra de las motivaciones para adoptar a la fenomenología como metodología de investigación procede de la relevancia del reconocimiento del ethos del sujeto histórico, quien “se conoce, como objeto de conocimiento, por su propia conciencia. No se agota en ella, siempre el sujeto es algo más que su conciencia: se inserta en una historia que antecede a su ser consciente” (Bolio, 2012, p. 23). En el proceso

de análisis de las narrativas es imperativo prestar particular atención a lo no develado, es decir lo oculto en la memoria histórica del narrador, de esta forma nos acercamos al estudio fenomenológico-interpretativo propuesto por Van Manen (Ayala, 2008), donde el interés se centra en la importancia pedagógica de los fenómenos educativos.

La población participante en la experiencia de formación fue de 59 docentes en formación de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso. La experiencia pedagógica se desarrolló en el primer semestre del ciclo escolar 2024-2025. La sistematización de la experiencia se llevó a cabo mediante las cuatro fases mencionadas por Fuster Guillén (2019): etapa previa o clarificación de presupuestos; recoger la experiencia vivida; reflexionar acerca de la experiencia vivida- etapa estructural; y escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida.

Resultados. Narrativa decolonial dispositivo didáctico para la construcción de propuestas pedagógicas.

La narrativa como dispositivo didáctico en la formación de las y los estudiantes normalistas, generalmente, se ha utilizado para reflexionar sobre la práctica en el plano didáctico de la enseñanza de un campo de formación. Estas narrativas se enfocan en el carácter pragmático de la educación y, por ende, se difumina el sentido formativo de las mismas, al convertirlas en un informe de prácticas que lo que busca es mejorar el hacer docente. Es decir, se pretende mejorar la práctica en la formación como técnicos aplicadores del curriculum y se instrumentaliza la narrativa, incluso diseñando instrumentos de evaluación para guiar, dirigir y determinar la construcción del escrito.

La instrumentalización de las narrativas elimina prácticamente cualquier posibilidad de producir conocimiento pedagógico, ya que su fin último es la entrega de un producto de la unidad de estudio para evaluación. Mediante la rúbrica de evaluación se pondera el grado en el que se cumplieron los indicadores establecidos en el programa de estudio y, de esta manera, se minimiza la importancia de escribir desde otro lugar de enunciación. Por tanto, ampliar los horizontes de enunciación implica conocer el mundo en voz de quienes construyen la experiencia en las aulas de clase y problematizar sus escritos para gestar la construcción de propuestas pedagógicas.

En este sentido, se propone a la narrativa decolonial como un dispositivo didáctico que “pretende distanciarse de la cosificación de los procesos formativos y, a través de ella, romper con el discurso hegemónico que caracteriza a la modernidad” (Cortés, 2023, p. 15). Este discurso hegemónico moderno encuentra su fundamento en lo que Santos (2010) denomina monocultura del saber, donde lo no legitimado por el rigor académico es declarado como inexistente o ignorancia. Por tanto, atribuir valor a las narrativas pedagógicas de las y los estudiantes normalistas es una condición necesaria para iniciar con la construcción de conocimiento pedagógico. Analicemos el siguiente fragmento de la narrativa.

Se acercó la docente titular y nos preguntó: ¿saben hablar mazahua? Contestamos que no, y de inmediato nos comentó: ¡uy, entonces escogieron muy mal la carrera! Tenía la impresión de que casi nos decía entonces qué hacen aquí; este comentario me afectó mucho, me enojé. De cierto modo tuve que reprimir ese sentimiento, yo esperaba un mejor trato por parte de la maestra titular, pensé que me apoyaría o, al menos, me trataría bien por ser docente en formación de nuevo ingreso. (Narrativa de una docente en formación de primer semestre, ciclo escolar 2024-2025)

En una primera aproximación al análisis de la narrativa en cuestión observamos que únicamente hace referencia a la realidad morfológica, entendida como una apreciación superficial de lo acontecido, es decir, la vivencia se encuentra distante en la construcción de conocimiento pedagógico. En este sentido, fue necesario plantearnos el siguiente cuestionamiento ¿cómo problematizar y complejizar esta vivencia para hacer posible la construcción de una propuesta pedagógica? La respuesta a este cuestionamiento la encontramos “en la pregunta con sentido con la cual se pretende conocer, a través del campo emocional, las circunstancias de la experiencia del individuo, que subyacen de una marca de vida, la cual se transforma en una afectación del presente” (Cortés, 2022, p.62).

Las preguntas con sentido (sentir) se diferencian de las de conocimiento porque buscan problematizar las emociones de los estudiantes y recuperar un fragmento de su memoria histórica. Para formular una pregunta con sentido es necesario advertir la categoría que estructura la narrativa; en este caso, el maltrato que la docente en formación recibió de parte de la titular. No fue el único acontecimiento del relato en el que se presentó el maltrato. En otro fragmento de su narrativa compartió que, en cierta ocasión, la maestra provocó el llanto de una niña porque, según ella, la niña era muy lenta al hacer sus trabajos. Una vez que se identificó la categoría estructurante del texto, se plantearon las siguientes cuestiones: ¿cuál es la emoción que te provoca el maltrato?, ¿alguna vez en tu infancia o adolescencia fuiste maltratada y que te provocó esta situación?

Las preguntas con sentido buscan develar un fragmento de la memoria histórica del docente en formación, para hacer comprensible por qué hay interés en narrar acontecimientos relacionados con cierta categoría, en este caso el maltrato. La concientización de los eventos relacionados con el maltrato se encontraba reprimida en la memoria histórica de la docente en formación, inicialmente no encontraba algún acontecimiento, que se relacionara con esta categoría, sin embargo, al recordar su etapa de adolescencia y su formación en la escuela secundaria rompió en llanto y no pudo expresar oralmente su experiencia. La narrativa escrita fue el medio para dar a conocer su experiencia: “recuerdo mucho cuando estudié la secundaria, había una maestra que me maltrataba, me gritaba todo el tiempo, me decía que yo no servía para nada, a veces hasta me amenazaba y me dejaba salir tarde de la escuela” (narrativa de una docente en formación de primer semestre, ciclo escolar 2024-2025).

El acontecimiento que deviene de concientizar al sujeto histórico es el germen de la propuesta pedagógica, en este caso, la estudiante inició con la configuración de la pedagogía del buen trato como se muestra en la conclusión de su narrativa:

“fomentar una pedagogía del buen trato es posible a través del reconocimiento de la dignidad, la empatía, el diálogo y la comunicación efectiva. Todos merecemos ser tratados bien, necesitamos ser amados y no ser rechazados, ni discriminados” (Narrativa de una docente en formación de primer semestre, ciclo escolar 2024-2025).

Discusión y conclusiones. Esta experiencia permitió a los docentes en formación construir memoria colectiva. mediante la socialización de las narrativas. Se fomentó el trabajo en comunidad y la construcción del sentido de otredad, al acercarse a las distintas propuestas pedagógicas que se construyeron a partir de la problematización de las narrativas iniciales que se socializaron en los círculos de reflexión.

La narrativa, como dispositivo didáctico para quebrantar la apariencia y develar el fenómeno, es un recurso invaluable para reconocer lo que al docente en formación le interesa problematizar, ya que, generalmente, en las prácticas cotidianas de los procesos de reflexión sobre la práctica impera la visión e historicidad del docente formador, minimizando así al sujeto que se está formando.

Las narraciones (experiencias personales de los sujetos), como lo plantea Ricoeur (2004), implican compartir una nueva experiencia, la cual siempre está expuesta a la subjetividad de quien la interpreta, en este caso, el docente formador. Las narrativas decoloniales se generaron con la intención de construir una propuesta pedagógica. Son decoloniales porque los docentes en formación atribuyen contenido a las categorías de su experiencia a través de la resignificación de su experiencia profesional y la memoria histórica de su vida personal.

Referencias

- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2),409-430. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Bolio, A. P. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, (65),20-29. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf>
- Castillo, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 10(20),7-18. http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo
- Cortes Hernández, H. (2022). Andragogía del reconocimiento del sujeto. Una alternativa para potenciar la práctica docente en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso. *Educando para educar*. (42),55-68. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/139/125>.
- Cortés Hernández, H. (2023). *La narrativa decolonial, un dispositivo didáctico en el proceso de reflexión sobre la práctica. En Reconfiguración de la práctica*

- profesional. Dispositivos didácticos del ser y hacer docente*. Editorial del Centro de investigación innovación en Educación Superior, las Profesiones y el Talento.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI; CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Mélich, J. C. (2001). *Ausencia de testimonio ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Anthropos.
- Murillo, G. J. (comp.) (2015). *Narrativas de la experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Facultad de la Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero a la descolonización*. IPECAL.
- Recio-Muñoz, F. y Santoveña-Casal, S. (2022). Círculos de Reflexión Pedagógica para el desarrollo de la Competencia Digital Docente. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 283-296. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v48n4/0718-0705-estped-48-04-283.pdf>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y decolonial: luchas, caminos y siembras de la reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alternativas.

Alfabetización académica en la formación docente

ESCUELA NORMAL DE ECATEPEC

Leticia Rodríguez López

Palabras clave: *alfabetización académica, formación docente, textos académicos, escritura académica, comprensión de textos.*

Resumen. En esta ponencia se presentan avances de la investigación en desarrollo sobre los procesos de alfabetización académica implícitos y explícitos en la comprensión y producción de textos que comunican la apropiación de los conocimientos teóricos y metodológicos que los estudiantes normalistas adquieren durante su formación docente. El estudio busca conocer cómo son las prácticas de lectura y escritura académica en los estudiantes y cómo estas favorecen o dificultan la adquisición de los saberes necesarios para el ejercicio de la docencia. También se pretende conocer cuáles son las concepciones sobre el proceso de alfabetización académica que subyacen a las prácticas de enseñanza de los docentes formadores y su intervención o no en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para leer y escribir textos académicos.

Introducción. A través de la lectura y la escritura los estudiantes normalistas se aproximan a los contenidos de cada curso, los interpretan, los asimilan y los incorporan a los saberes específicos de cada campo disciplinar y metodológico. Sin embargo, a pesar de que leer y escribir son actividades fundamentales en la formación docente, estas no siempre reciben la suficiente intervención y atención de los profesores de los diferentes cursos, que en su mayoría dan por hecho que los estudiantes son capaces de comprender y producir los diferentes textos académicos que se les solicitan como evidencias de aprendizaje: ensayos, artículos de opinión, informes, entre otros.

Durante la impartición de los cursos de la Licenciatura en Educación Primaria de los planes de estudios 2018 y 2022 se ha observado que los estudiantes muestran dificultades para comprender y escribir textos académicos. Entre los problemas más evidentes está la búsqueda, selección y organización de información; identificar y evaluar la veracidad de la información en las fuentes de consulta disponibles en Internet; organizar y comunicar por escrito sus saberes en los diferentes tipos de textos académicos; y desconocimiento de cómo elaborar citas y referencias de las fuentes de consulta.

Estas dificultades para leer y escribir textos académicos se hacen más evidentes en la producción de los documentos de titulación. En los que, a través del lenguaje escrito, el estudiante debe comunicar los saberes adquiridos para intervenir en una problemática que le plantea su práctica educativa o, en su caso, su capacidad para generar conocimiento como resultado de la investigación de un objeto de estudio. Es posible que estas dificultades sean consecuencia de las actividades habituales de lectura y escritura a lo largo del proceso de formación docente, que suelen

centrarse en la memorización, reproducción, fragmentación y acumulación del conocimiento teórico. De esta problemática surge la necesidad de explicar cómo es que, durante el proceso de formación docente, es necesario que se desarrollen las competencias lectoras y de producción de textos académicos, donde se dé cuenta de los aprendizajes, la expresión escrita y la construcción de saberes teóricos y metodológicos para ejercer la docencia.

Metodología. El estudio de los procesos de alfabetización académica en la formación docente se desarrolla con el método etnográfico para el registro de observación de las prácticas lectoras y de escritura en las que participan estudiantes de 3º y 7º semestres de la Licenciatura en Educación Primaria de la Normal de Ecatepec. La selección de la muestra responde al interés de contrastar las experiencias para comprender y producir textos académicos que viven los estudiantes normalistas en dos momentos de su formación y que cursan planes de estudio diferentes (2018 y 2022). Además, se solicitará a los alumnos que compartan experiencias y estrategias para comprender y producir textos académicos mediante entrevistas estructuradas y narrativas autobiográficas, con el propósito de conocer el proceso de adquisición y desarrollo de estrategias de comprensión de lectura y escritura. El papel del docente es como mediador de estas estrategias y las concepciones de estudiantes y profesores sobre las implicaciones de la alfabetización académica en la formación docente.

En el ámbito educativo, el método biográfico narrativo busca entender la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos dentro del espacio áulico. Clandinin (1998, citado en Huchin y Reyes, 2013) señala que las experiencias de vida se reviven y resignifican cuando inconscientemente se cuenta y conscientemente se recuenta; entonces, se dice que, en el estudio más elemental, nace el fenómeno de la narrativa. (Huchim y Reyes, 2013). Utilizar la metodología biográfico-narrativa apoya esta investigación para reconocer en los docentes en formación sus vivencias durante su trayecto educativo (desde una recopilación intrapersonal), reconocerán cómo sus experiencias con la lectura y escritura de textos académicos pudieron motivar o desmotivar este proceso de aprendizaje, el acompañamiento que tuvieron de sus docentes al trabajar distintos tipos de textos escritos, experiencias significativas y este proceso de transformar el código escrito a un nivel epistémico, en donde pueden apropiarse de los conocimientos.

También se aplicarán entrevistas estructuradas a docentes formadores para conocer las nociones que subyacen al proceso de alfabetización académica; cómo es su intervención en los procesos de comprensión y producción de textos académicos; si reconocen la relevancia de esta en la formación docente, así como la integración a la comunidad discursiva del campo disciplinar que abordan en los cursos que imparten.

Resultados. Carlino (2003) define a la alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 410). En las Escuelas Normales la

alfabetización académica podría entenderse como el conjunto de prácticas lectoras y de escritura de textos que aporten referentes teóricos y metodológicos necesarios para la construcción de saberes necesarios para la docencia. En el caso de la formación de maestros, la competencia lectora es indispensable para aprender los saberes teóricos y metodológicos necesarios para la intervención docente que exigen la toma de decisiones fundamentadas en los conocimientos que se construyen a lo largo de cada uno de los cursos de la malla curricular. De ahí, la importancia de favorecer la alfabetización académica en los estudiantes normalistas.

La investigación sobre los procesos de alfabetización académica en la formación docente se encuentra en desarrollo, por lo que a continuación solo se presenta el análisis de parte de las experiencias compartidas por estudiantes al ser entrevistados para conocer cómo realizan las evidencias de aprendizaje que requieren comprender y producir textos académicos durante su formación en la Normal.

Las prácticas de lectura y escritura académica son habilidades transversales en el proceso de formación docente. Sin embargo, es evidente que son pocos los maestros que orientan a los estudiantes para que comprendan los textos académicos sugeridos en los programas de los cursos, así como para escribir los textos que comuniquen la construcción de los saberes disciplinares y metodológicos para el ejercicio de la docencia. Lo anterior se afirma a partir de las recurrencias en las experiencias compartidas por la mayoría de los estudiantes entrevistados cuando se les preguntó:

¿Cómo escribes los textos que te solicitan tus maestros como evidencias de aprendizaje?

Sus respuestas fueron las siguientes:

Estudiante de 3° semestre (LEPRIM 2022): Cuando nos dejan escribir ensayos o artículos, lo que hago es preguntar a mis compañeros cómo van a escribir lo que el maestro nos pidió. Afortunadamente, en el grupo hay un compañero que tiene estudios universitarios y me explica.

Estudiante de 7° semestre (LEPRIM 2018): Pues preguntaba a los del grupo, pero estaban igual que yo. No solo era la voz de mi cabeza sino también la de mis compañeros que decía ¿cómo se tenía que hacer tal o cual trabajo?, ¿este texto para qué me sirve?, es muy largo, no entiendo nada; ¿para qué debo de saber esto?, ¿de verdad los maestros van a leer tantos ensayos?, ¿para qué quiero saber algo que pasó hace años? Tantas interrogantes en dónde los textos no significaban nada o en donde no contábamos con la capacidad para encontrar información en ellos.

Al identificar como recurrencia que ambos estudiantes coinciden en que para escribir un texto su primera opción es preguntarles a sus compañeros, no al maestro. Se les cuestionó:

¿Los maestros les explican cómo escribir los trabajos que les piden?

Sus respuestas fueron las siguientes:

Estudiante de 3° semestre (LEPRIM 2022): Pues sí nos dicen cuántas páginas mínimo y las partes que debe llevar o de las citas que debemos poner, pero no nos explican cómo redactarlo o cómo insertar las citas.

Estudiante de 7° semestre (LEPRIM 2018): Algunos maestros nos decían del tamaño de la letra o el interlineado, pero muy pocos nos explicaban cómo escribir la tarea. Solo dos maestras sí nos daban ejemplos o nos decían cómo insertar las referencias bibliográficas.

Merece la pena destacar que la estudiante de 7° semestre que nos compartió su experiencia y la de sus compañeros al tratar de resolver las actividades solicitadas por sus docentes de la Normal, además comentó que a estas dificultades se sumaba la de leer y escribir sus textos en su teléfono celular pues no contaba con equipo de cómputo. Ella, al igual que otros estudiantes, leía los documentos en PDF y tomaba notas en su cuaderno, pues en la aplicación del celular se pueden subrayar los documentos en PDF, pero al cerrarlos, los fragmentos subrayados no se guardan. Por otra parte, la producción escrita la realizaban en un documento de drive y luego lo descargaba en una computadora para insertar las citas y referencias y darle el formato solicitado por cada docente. Esto complicaba la producción de las evidencias de aprendizaje, ya que primero tenía que leer en su dispositivo móvil y tomar notas en su cuaderno, y luego escribir su texto en un documento de drive a partir de las notas que había tomado de los textos consultados, agregando marcas para después reconocer en dónde tenía que insertar las citas y referencias en el documento descargado en una computadora para escribir la versión final que entregaba al docente que le había solicitado el texto.

Situaciones como las de esta estudiante son comunes en otros espacios de educación superior. Anna Camps (2009), docente e investigadora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona, comenta:

Nuestros estudiantes universitarios tiene poca ayuda en el proceso de escribir y leer para aprender. En general, se supone que estas son habilidades que ya han adquirido y que lo único que deberán hacer es aplicarlas a nuevos contextos y a nuevos contenidos. (p. 9)

Aún falta por aplicar las entrevistas a los docentes formadores para conocer si intervienen o no en los procesos de comprensión y producción de textos académicos; si reconocen la relevancia del proceso de la alfabetización académica

en la formación docente, así como la integración a la comunidad discursiva del campo disciplinar y/o metodológico que abordan en los cursos que imparten.

Discusión y conclusiones. Es importante señalar que esta investigación aún no concluye, por lo que resulta arriesgado adelantar las conclusiones. Por ello, se plantean algunos puntos para la discusión sobre la necesidad de reconocer la importancia de la intervención de los docentes formadores en el proceso de alfabetización académica de los estudiantes normalistas.

La formación inicial de docentes requiere de la lectura y escritura de diversos textos, en la mayoría de los casos de textos académicos. En este contexto, el lenguaje escrito se convierte en un elemento fundamental para la formación profesional de los futuros maestros, quienes seguirán utilizando la lectura y la escritura en su quehacer docente para mejorar su desempeño mediante procesos de formación continua.

A partir de reconocer la relevancia que tienen la comprensión y producción de textos escritos en la formación docente, es necesario cuestionarse cómo se desarrolla la alfabetización académica en el proceso de formación inicial de los docentes; quién o quiénes son o deberían ser los mediadores de este proceso; cómo los estudiantes resuelven las dificultades que plantea la comprensión y producción de textos académicos; cómo es que los recursos tecnológicos pueden facilitar la lectura y la escritura de los textos académicos; qué habilidades lectoras requieren los estudiantes para leer en entornos virtuales; cómo buscar, seleccionar, organizar y comunicar los distintos saberes y conocimientos que se adquieren durante la formación inicial de los profesores.

Referencias

- Camps, A. (2009). Comunicar en contextos científicos y académicos. En M. Castelló, *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (p. 9). Graó.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La Investigación Biográfico-Narrativa, Una Alternativa Para El Estudio De Los Docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-27.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>

El trayecto académico de los estudiantes de la licenciatura en inclusión educativa

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE MÉXICO

Sandra Isela Guerra Barrón
Nayeli Cossio Vázquez
Martha Flor Briseño López

Palabras clave: *trayecto académico, inclusión educativa, perfil profesional, perfil de egreso, dominio de saberes.*

Resumen. El presente trabajo de investigación destaca la importancia de trazar los trayectos académicos de los docentes en formación pertenecientes a la generación 2024-2028. Su objetivo principal es identificar las competencias que estos estudiantes desarrollan a lo largo de los programas de la Licenciatura en Inclusión Educativa (plan 2022).

Los estudiantes de las Escuelas Normales del Estado de México enfrentan diversos desafíos que pueden retrasar la culminación de sus estudios, tales como: bajo rendimiento académico derivado del nivel educativo previo, problemas de integración social e institucional, deserción por motivos laborales, necesidades económicas o situaciones de salud. Estas dificultades pueden manifestarse en distintas etapas de su formación, especialmente durante el ingreso, la permanencia y el egreso.

Además, se plantea la necesidad de revisar los supuestos teóricos y las implicaciones metodológicas, considerando que ciertas licenciaturas de educación superior, como la docencia, históricamente presentan un alto nivel de rigor y dificultad. Esta complejidad contribuye a que, en ocasiones, los estudiantes repueben uno o varios cursos, lo que demora la culminación de sus estudios.

Analizar los avances a través de los trayectos académicos permite observar los índices de aprobación y reprobación, comparándolos con los plazos ideales establecidos en la malla curricular. Por ello, resulta fundamental realizar un seguimiento detallado desde el primer semestre, ya que este enfoque posibilita la cuantificación e identificación de situaciones específicas que afectan el desempeño de los estudiantes. Asimismo, esta información puede servir como base para diagnósticos que contribuyan a la mejora y la excelencia educativa.

Introducción. En los últimos años, la formación inicial del profesorado se ha considerado una de las piedras angulares de la educación. Preparar a los profesionales responsables de organizar situaciones de aprendizaje exige que el papel del maestro evolucione para responder a los nuevos desafíos que plantea la necesaria transformación y mejora del sistema educativo.

En este contexto, formar a futuros docentes para que adquieran y desarrollen los dominios del saber representa un desafío significativo, especialmente si se busca que las prácticas docentes en la formación inicial sean efectivas. Al respecto,

el sistema educativo necesita un profesor con un alto grado de capacidad de actuación y reflexión sobre su práctica, adaptable a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y los escenarios. Los conocimientos propios de la profesión docente se encuentran en la intersección entre la teoría y la práctica, la técnica y el arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, un saber y un saber hacer. (SEP, 1989)

Los estudiantes de educación superior enfrentan diversas dificultades que pueden retrasar la culminación de sus estudios: bajo rendimiento relacionado con la formación previa en el bachillerato, problemas de integración social e institucional, deserción debido a demandas laborales, necesidades económicas o problemas de salud. Estas dificultades pueden surgir en diferentes momentos de su trayectoria académica, especialmente en las etapas de ingreso, permanencia y egreso de la carrera.

Históricamente, han habido licenciaturas en educación superior con un alto grado de rigor y exigencia, entre ellas la docencia. Este nivel de dificultad puede provocar que, en algún momento, los estudiantes reprueben uno o varios cursos, lo que retrasa la culminación del plan de estudios. Si se analizan los avances de los estudiantes a lo largo de la carrera y se comparan con los plazos ideales establecidos en la malla curricular, se pone de manifiesto la importancia de un seguimiento detallado desde el primer semestre. Este seguimiento permite identificar y cuantificar problemas específicos, convirtiéndose en una herramienta clave para el diagnóstico y la mejora continua de la calidad educativa.

Esta investigación se centra en la relevancia de la trayectoria académica como reflejo del recorrido curricular que realiza un estudiante para alcanzar el perfil de egreso establecido en el Plan de Estudios 2022. También considera aspectos como la duración de la carrera, los créditos acumulados, los dominios del saber adquiridos y las formas en que el estudiante transita por la institución educativa.

Metodología. El interés por analizar la trayectoria académica de los estudiantes de primer grado de la Licenciatura en Inclusión Educativa, plan 2022, surge de la necesidad de establecer un sistema eficaz de seguimiento y evaluación continua. Este sistema tiene como objetivo monitorear su desempeño académico para asegurar que alcancen los dominios esperados y fundamentales para su futura labor en el ámbito de la inclusión educativa.

Esta investigación se enmarca en un enfoque de método mixto, considerado el más adecuado para comprender, profundizar y transformar la realidad educativa. Este enfoque permitirá recopilar y analizar tanto datos cualitativos como cuantitativos, con el propósito de identificar fortalezas y áreas de mejora que optimicen la trayectoria formativa de los estudiantes.

Cabe destacar que el enfoque mixto no se reduce a una simple combinación de métodos en la que las particularidades de cada uno se diluyen. Por el contrario, su valor radica en integrar las fortalezas y ventajas específicas de ambos enfoques.

Los métodos mixtos suponen un proceso sistemático, empírico y crítico de investigación que incluye la recopilación, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos, así como su discusión conjunta. Este proceso permite generar inferencias basadas en toda la información obtenida (meta-inferencias), logrando una comprensión más profunda del fenómeno estudiado (Hernández, 2003, p. 120).

Tras la aplicación de los instrumentos de investigación, se procederá al análisis de los resultados. Este análisis servirá como base para tomar decisiones que permitan implementar acciones dirigidas a mejorar la trayectoria académica de los futuros docentes en formación.

Resultados. Hasta ahora, la investigación se centra en dos aspectos fundamentales: el enfoque cuantitativo y el cualitativo. Se dispone del instrumento relacionado con el perfil profesional, y actualmente se está llevando a cabo la identificación y revisión de los programas correspondientes al primer semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE), plan 2022. El objetivo principal es identificar los cursos que coincidan con los rasgos definidos en el perfil profesional, con la finalidad de construir perfiles específicos para cada semestre.

En relación con lo cuantitativo se pueden identificar los siguientes datos:

Tabla 1. *Estudiantes LIE que se dieron de baja*

Grado	Grupo	Hombres	Mujeres	Total
Primero	1	2	11	13
Primero	2	1	11	12
			Total:	25
B	A	J	A	S
Bajas	1° 1		3	3
Motivos de las bajas: 2 estudiantes se dieron de baja por razones económicas y 1 por situación de salud.				

Fuente: elaboración propia.

También se cuenta con los datos correspondientes a la evaluación del primer semestre. Se ha comenzado el seguimiento del trayecto académico de los 22 estudiantes, registrando en una tabla de Excel las calificaciones obtenidas en este primer semestre. Este registro se mantendrá actualizado hasta la finalización de su licenciatura, con el objetivo de analizar los índices de aprobación, reprobación, deserción y egreso.

Conclusiones. Con base en lo anterior, se busca obtener información detallada sobre el trayecto académico de cada estudiante de la generación 2024-2028, así como evaluar el desarrollo de las competencias necesarias para alcanzar un perfil de egreso adecuado y alineado con el plan de estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE).

Referencias

- Barboza, D. y Corona, D. (2016). *Programa de seguimiento de trayectoria escolar de los PE del departamento de ingenierías*.
- García, Octaviano. (2023). *Un estudio sobre la trayectoria escolar de estudiantes de maestría y doctorado en pedagogía de la Universidad nacional Autónoma de México*. Fondo Editorial.
- Hernández, R. (1997). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005). *La definición y selección de competencias clave*. OCDE.
- Santillan, D. M. (2021) *Trayectoria Escolar*. UNAM.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1989). *Libro blanco*. SEP.
- Valle, V. (2001). Análisis de trayectorias escolares de estudiantes de la licenciatura en geografía de la UAEMEX. RIDE. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13218531007.pdf>

Capítulo 2. Docencia y tecnología

La práctica docente a través de la observación entre pares

CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES

Jessica Valdespino Guadarrama

Palabras clave: *práctica docente, estrategias, gestión del aprendizaje, retroalimentación, observación entre pares.*

Resumen. Este estudio cualitativo con enfoque interpretativo tiene como objetivo describir los sucesos que ocurren en la práctica de un grupo de docentes que laboran en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP), en la Licenciatura de Educación Primaria, analizando su organización social bajo la perspectiva del pensamiento complejo de Edgar Morín (2002).

Durante el primer semestre del ciclo escolar 2024-2025 se llevó a cabo un proceso de observación entre pares enfocado en fortalecer la práctica docente mediante el análisis de prácticas exitosas. La investigación se desarrolló utilizando una guía de observación, estructurada en cuatro categorías: planificación didáctica y organización de clase, estrategias de enseñanza y gestión del aprendizaje, clima de aula y gestión de grupo, y evaluación y retroalimentación, de acuerdo con Martínez (2022). Los resultados destacan la relevancia de la colaboración docente como herramienta para mejorar las prácticas pedagógicas, identificando fortalezas y áreas de oportunidad. Además, resalta la necesidad de incorporar estrategias innovadoras, retroalimentación constructiva y herramientas tecnológicas en la enseñanza. Este trabajo concluye con recomendaciones dirigidas al fortalecimiento profesional de los docentes mediante el aprendizaje colectivo y la integración de metodologías activas que fortalezcan la aplicación de los planes de estudio conforme a la Nueva Escuela Mexicana.

Introducción. La formación docente en las Escuelas Normales representa un pilar fundamental en la calidad educativa de cualquier país. Dentro de este contexto, las estrategias de mejora continua, como la observación entre pares, han demostrado ser herramientas valiosas para reflexionar y fortalecer las prácticas pedagógicas. Durante el primer semestre del ciclo escolar 2024-2025 se llevó a cabo un estudio cualitativo con enfoque interpretativo en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP), específicamente en la Licenciatura de Educación Primaria, cuyo objetivo principal fue analizar cómo la observación entre pares puede contribuir al fortalecimiento de la práctica docente.

La investigación se centró en la observación de una sesión de clase, utilizando una guía que consideró las siguientes categorías: “planificación didáctica y organización de clase, estrategias de enseñanza y gestión del aprendizaje, clima de aula y gestión de grupo, y evaluación y retroalimentación” (Martínez, 2022). Este trabajo tiene como finalidad compartir los hallazgos, reflexiones y recomendaciones derivadas de este proceso.

Marco teórico. El enfoque interpretativo en la investigación cualitativa permite comprender cómo los docentes interpretan y resignifican sus prácticas pedagógicas. Según Stake (1999), la observación y el análisis cualitativo son esenciales para captar la complejidad de los fenómenos educativos. Por su parte, Zepeda (2019) resalta que la observación entre pares fomenta una cultura de colaboración, en la que los docentes no solo identifican áreas de oportunidad, sino también adoptan prácticas exitosas, al identificar las fortalezas que tienen en su quehacer docente.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo de Edgar Morín (2002), es crucial analizar la práctica docente considerando la interconexión de múltiples factores: contextuales, organizativos y personales. La teoría de Morín (2002) enfatiza la necesidad de una visión holística, donde se reconozca la diversidad y la dinámica inherente a los sistemas educativos.

La teoría del aprendizaje colaborativo, desarrollada por investigadores como Vygotsky (2009), también sustenta este enfoque, al destacar que el aprendizaje es un proceso social mediado por la interacción con otros. En el contexto de la observación entre pares, estas interacciones permiten a los docentes aprender unos de otros, generando un entorno donde se valoran las prácticas exitosas y se comparten estrategias efectivas.

Metodología. El estudio se desarrolló bajo un diseño cualitativo interpretativo, centrado en la observación de sesiones de clase. La muestra estuvo conformada por 10 docentes de la Licenciatura en Educación Primaria de la CyBENP, quienes participaron voluntariamente en el proyecto. Las sesiones fueron observadas utilizando una guía estructurada con cuatro categorías principales:

1. Planificación didáctica y organización de clase. Se evaluó la claridad de los objetivos de aprendizaje, la pertinencia de los recursos didácticos y la estructura de la sesión.
2. Estrategias de enseñanza y gestión del aprendizaje. Se analizó la aplicación las metodologías activas sugeridas en los programas educativos de la licenciatura mencionada y la capacidad del docente para fomentar el aprendizaje significativo.
3. Clima de aula y gestión de grupo. Se observó el ambiente bajo un marco de respeto, participación y motivación en el aula.
4. Evaluación y retroalimentación. Se valoró la relación entre los ejes temáticos y las evidencias de aprendizaje, así como la pertinencia de los instrumentos de evaluación y la calidad de la retroalimentación proporcionada.

Las observaciones fueron complementadas con entrevistas semiestructuradas y grupos de enfoque para captar las percepciones de los docentes sobre el proceso. Los datos recolectados se analizaron mediante codificación temática, lo que permitió identificar patrones y tendencias relevantes.

Resultados. Los hallazgos de la investigación se presentan a continuación, organizados por las categorías de observación.

Planificación didáctica y organización de clase

1. El 80 % de los docentes observados presentaron una planificación estructurada, alineada con los propósitos de los programas educativos.
2. Se identificaron limitaciones en la adaptación de los recursos didácticos a las necesidades individuales de los estudiantes.
3. Los docentes reconocieron la necesidad de incluir actividades más diversificadas que atiendan los estilos y ritmos de aprendizaje.
4. Fortalecer el desarrollo de habilidades digitales para diversificar ambientes de aprendizaje.
5. Se identificó compromiso por parte de los docentes para el análisis de sus cursos, búsqueda de estrategias para impartir sus sesiones y dominio de los contenidos.
6. La mayoría de los docentes observados dominan y preparan los contenidos disciplinares que imparten.
7. Procuran que los alumnos tengan comprensión del contenido del aprendizaje.

Estrategias de enseñanza y gestión del aprendizaje

1. Se evidenció un uso predominante de estrategias tradicionales, aunque algunos docentes incorporaron metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos.
2. La mayoría de los participantes manifestaron la necesidad de formación en las metodologías activas propuestas por la Nueva Escuela Mexicana para promover una enseñanza más significativa, inclusiva y situada.
3. Se enfatiza la necesidad de profundizar en las estrategias de enseñanza propuestas en los planes de estudio de 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria para poder dar respuesta a los propósitos planteados en los cursos.
4. Se observó que las estrategias de enseñanza que involucran tecnología fueron mínimamente utilizadas, a pesar de su potencial para enriquecer el aprendizaje.

Clima de aula y gestión de grupo

1. El ambiente en las aulas observadas fue mayoritariamente positivo, con altos niveles de respeto y colaboración.
2. Algunos docentes enfrentaron retos en la gestión de grupos grandes, lo que impactó en la atención personalizada.
3. Establecimiento de normas claras para el desarrollo de la clase.
4. Las técnicas de motivación intrínseca fueron limitadas, por lo que se recomienda reforzar esta área.

5. Hace falta profundizar en la inclusión educativa y ajustes razonables, sobre todo con los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.
6. Propiciar un ambiente de trabajo más dinámico y organizado.
7. Destinar tiempos y/o espacios para la atención individual de estudiantes que así lo requieran, para la comprensión de los contenidos de sus cursos.

Evaluación y retroalimentación

1. Aunque los docentes emplearon diversos instrumentos de evaluación (listas de verificación, escalas Likert, rúbricas, entre otros), es necesario reconsiderar el diseño conforme las características específicas de cada instrumento.
2. La retroalimentación a las evidencias de aprendizaje fue generalizada y poco específica en algunos casos.
3. Los participantes reconocieron la importancia de una retroalimentación más detallada y constructiva para mejorar el aprendizaje.
4. Se identificó que la mayoría de las evaluaciones realizadas se centraron en aspectos cognitivos, dejando de lado componentes actitudinales y procedimentales.
5. Los criterios e indicadores utilizados en los instrumentos de evaluación son muy generales y poco claros.
6. La mayoría de los docentes aplicó una evaluación formativa, como lo trabaja la Nueva Escuela Mexicana.
7. A algunos docentes les falta informar a los estudiantes al inicio de cada uno de sus cursos, el proceso de evaluación de cada unidad de aprendizaje y por consiguientes las evidencias a entregar.

Discusión. La observación entre pares permitió generar un espacio de aprendizaje colectivo, en el que los docentes reflexionaron sobre sus prácticas y compartieron estrategias exitosas. Estos resultados coinciden con lo planteado por Avalos (2011), quien destaca que la colaboración profesional es clave para el desarrollo docente. A pesar de los avances observados, persisten desafíos relacionados con la incorporación de metodologías activas y la personalización del aprendizaje. Además, la retroalimentación sigue siendo un área de mejora significativa, ya que su efectividad está directamente vinculada al impacto en el rendimiento de los estudiantes.

Desde el pensamiento complejo de Morín (2002), los hallazgos revelan la importancia de considerar la diversidad y la interrelación de los elementos que configuran la práctica docente. Los contextos observados evidencian que los cambios en la enseñanza no pueden comprenderse de manera aislada, sino como parte de un sistema dinámico e interconectado.

Conclusiones y recomendaciones. Los principales hallazgos de este estudio resaltan la importancia de la observación entre pares como una herramienta efectiva

para fortalecer la práctica docente. A partir de estos resultados, se proponen las siguientes recomendaciones:

1. Capacitación continua: diseñar programas de formación dirigidos a la implementación de estrategias innovadoras y personalizadas, así como la aplicación de metodologías didácticas que permitan responder al plan de estudio y al desarrollo de los dominios y desempeños de los estudiantes.
2. Fortalecimiento de la retroalimentación: fomentar el uso de herramientas y técnicas que permitan proporcionar retroalimentación específica y constructiva.
3. Promoción de la colaboración: establecer comunidades de aprendizaje profesional que favorezcan el intercambio de prácticas exitosas.
4. Integración de tecnología: capacitar a los docentes en el uso de herramientas tecnológicas que enriquezcan las estrategias de enseñanza, por medio del empleo de plataformas para organizar y enriquecer las actividades de los estudiantes a lo largo de su curso.
5. Seguimiento y evaluación: implementar sistemas de monitoreo que permitan evaluar el impacto de la observación entre pares en el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes, con el propósito de asegurar que se cumplan con los planes y programas de estudio, así como la formación integral de los estudiantes.

Al fortalecer la práctica docente, a través de la observación entre pares, se fomenta la colaboración entre los formadores, esto puede llevar a la creación de redes de aprendizaje donde se comparten experiencias y buenas prácticas, lo que enriquece la formación docente y permite tomar decisiones que se alineen con las realidades de las Escuelas Normales, y, por ende, mejora la calidad educativa. Un cuerpo docente fortalecido puede influir en la cultura de las Escuelas Normales, promoviendo un ambiente de aprendizaje más dinámico y colaborativo.

Referencias

- Avalos, B. (2011). Desarrollo profesional docente en docencia y formación del profesorado a lo largo de diez años. *Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. y Osher, D. (2020). Implicaciones para práctica educativa de la ciencia del aprendizaje y el desarrollo. *Ciencias aplicadas del desarrollo*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Martínez, M. (2022). Categorías de estudio a considerar al analizar la práctica docente de los profesores universitarios. *Revista Innova Educación*, 4(4), 31-47.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta: reconsiderar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión. <https://surl.li/qfayqh>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata Ediciones. <https://surl.li/xmfkic>

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Critica.
<https://surl.li/vhwgal>

Zepeda, S. J. (2019). *Desarrollo Profesional: Lo que funciona*. Routledge.
<https://surl.li/efvhqi>

Ecologías del aprendizaje y enseñanza del inglés en la Escuela Normal de Jilotepec: una propuesta teórica y metodológica

ESCUELA NORMAL DE JILOTEPEC

Haydeé Tamara Sánchez Velázquez

Palabras clave: *enseñanza del inglés, ecologías del aprendizaje, etnografía educativa, formación docente, educación pública.*

Resumen. Este estudio analiza las dinámicas de enseñanza y aprendizaje del inglés en la Escuela Normal de Jilotepec, a partir de un enfoque cualitativo sustentado en diversas perspectivas teóricas. Se retoman principios del enfoque comunicativo y del aprendizaje basado en tareas, destacando la interacción y el uso del lenguaje en contextos significativos. Desde el pensamiento complejo, Morin (1999) y Barron (2006) aportan una visión integradora sobre las ecologías del aprendizaje, para enfatizar la interacción entre entornos formales e informales en la adquisición del idioma. Asimismo, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) resalta el papel del andamiaje en el aprendizaje de una segunda lengua.

Para el análisis se emplea una metodología cualitativa basada en la etnografía educativa, utilizando la observación no participante, entrevistas semiestructuradas con docentes y directivos, cuestionarios a estudiantes y análisis documental. Los hallazgos permitirán comprender los factores que influyen en la enseñanza del inglés en la institución y ofrecer estrategias para mejorar el aprendizaje y aumentar las tasas de certificación.

Introducción. El aprendizaje del inglés es un factor clave en la formación docente y en la mejora de oportunidades académicas y profesionales para los estudiantes. Sin embargo, en contextos educativos con recursos limitados, como la Escuela Normal de Jilotepec, hay diversos desafíos que dificultan la adquisición del idioma y la obtención de certificaciones en inglés. Factores como la disponibilidad de materiales didácticos, el acceso a tecnologías y la preparación docente influyen significativamente en este proceso.

Este estudio se basa en una perspectiva teórica que integra enfoques sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, el pensamiento complejo y las ecologías del aprendizaje. A partir del enfoque comunicativo y del aprendizaje basado en tareas se resalta la importancia del uso significativo del lenguaje en la enseñanza. Por otro lado, la visión de Morin (1999) y Barron (2006) sobre las ecologías del aprendizaje permite comprender la interacción entre los distintos entornos en los que ocurre la adquisición del inglés. Además, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) subraya el papel del andamiaje en el proceso de aprendizaje.

Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo basado en la etnografía educativa para analizar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje del inglés en la

institución. A través de observaciones en el aula, entrevistas con docentes y directivos, cuestionarios a estudiantes y análisis documental se busca identificar las principales barreras y oportunidades en la enseñanza del idioma.

El objetivo de esta investigación es generar estrategias que contribuyan a mejorar la enseñanza del inglés en la Escuela Normal de Jilotepec, promoviendo un aprendizaje más efectivo y aumentando las tasas de certificación en el idioma entre los estudiantes.

Sobre lo teórico. El presente estudio se sustenta en diversas perspectivas teóricas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras, el pensamiento complejo y las ecologías del aprendizaje. En primer lugar se retoman los principios del enfoque comunicativo y del aprendizaje basado en tareas, los cuales destacan la importancia de la interacción, el uso del lenguaje en contextos significativos y el desarrollo de competencias comunicativas en inglés. Autores como Richards y Rodgers (2001) han enfatizado que la enseñanza del idioma debe centrarse en la producción y comprensión de mensajes en situaciones auténticas, lo que favorece la adquisición del lenguaje de manera más efectiva.

Desde el pensamiento complejo, Morin (1999) aporta una visión integradora que permite comprender el aprendizaje de una segunda lengua no como un proceso lineal, sino como una construcción dinámica influenciada por múltiples factores socioculturales y educativos. En este sentido, el concepto de ecologías del aprendizaje, desarrollado por Barron (2006), resulta fundamental para este estudio, ya que enfatiza cómo los entornos de aprendizaje formales e informales interactúan y contribuyen al desarrollo de competencias lingüísticas. En el contexto de la Escuela Normal de Jilotepec, estas ecologías incluyen el aula, el laboratorio de idiomas, el acceso a materiales digitales y las experiencias individuales de los estudiantes con el idioma.

Por otro lado, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) proporciona un marco esencial para comprender cómo los procesos de mediación y andamiaje influyen en la adquisición del inglés. De acuerdo con este enfoque, el aprendizaje ocurre dentro de una zona de desarrollo próximo en la que los docentes, a través de la interacción y el apoyo adecuado, pueden facilitar el desarrollo de habilidades lingüísticas en sus estudiantes.

Finalmente, en cuanto a la formación docente y la educación pública, se consideran los estudios sobre la enseñanza del inglés en contextos educativos con recursos limitados. Investigaciones como las de Hamid et al. (2013) subrayan los desafíos que enfrentan las instituciones públicas para ofrecer programas efectivos de enseñanza de inglés, particularmente debido a la falta de materiales, la variabilidad en la preparación de los docentes y el acceso restringido a tecnologías educativas.

Sobre lo metodológico. Para analizar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje del inglés en la Escuela Normal de Jilotepec se empleará un enfoque cualitativo basado en la etnografía educativa. Este enfoque permitirá una comprensión

profunda de los factores que inciden en la adquisición del inglés dentro de la institución.

Uno de los principales instrumentos de análisis será la observación no participante en el aula, la cual permitirá identificar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, las interacciones entre los estudiantes y las condiciones materiales del entorno de enseñanza. Para garantizar la rigurosidad del proceso se empleará una guía de observación previamente diseñada, centrada en aspectos como la metodología de enseñanza, el uso de recursos tecnológicos y la participación estudiantil.

Además, se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes y directivos de la institución. Estas entrevistas abordarán temas como los enfoques pedagógicos empleados, los principales desafíos en la enseñanza del inglés y las percepciones sobre la preparación de los estudiantes para obtener una certificación en el idioma. Las entrevistas serán grabadas y transcritas para su posterior análisis. Otro instrumento clave será la aplicación de cuestionarios a los estudiantes, con el propósito de conocer sus experiencias, percepciones y dificultades en el aprendizaje del inglés. Los cuestionarios incluirán preguntas abiertas y cerradas sobre el acceso a recursos de aprendizaje, la motivación para aprender el idioma y sus expectativas respecto a la certificación.

Finalmente, se realizará un análisis documental de los programas de estudio, planes de mejora institucional y políticas educativas relacionadas con la enseñanza del inglés en las Escuelas Normales. Esto permitirá contextualizar los hallazgos dentro del marco normativo vigente y comparar la situación de la Normal de Jilotepec con otras instituciones similares.

La combinación de estos instrumentos proporcionará un panorama detallado sobre los factores que influyen en el aprendizaje del inglés en esta institución y permitirá identificar áreas de oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza y aumentar las tasas de certificación en el idioma.

Conclusiones. Los hallazgos de este estudio permitirán comprender los principales factores que inciden en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la Escuela Normal de Jilotepec. A partir del análisis realizado se confirman los objetivos de la investigación, al evidenciar que las condiciones institucionales, la formación docente y el acceso a recursos educativos juegan un papel determinante en el desempeño lingüístico de los estudiantes.

En primer lugar, nos permitirá identificar que la enseñanza del inglés en la institución se enfrenta a limitaciones relacionadas con la falta de materiales didácticos adecuados, el uso restringido de tecnologías educativas y a la variabilidad en la preparación de los docentes. Estas condiciones generan un entorno de aprendizaje poco propicio para el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, lo que impacta directamente en las bajas tasas de certificación en el idioma.

En segundo lugar, el análisis de las ecologías del aprendizaje permitirá evidenciar que los entornos formales e informales tienen un peso significativo en la adquisición del inglés. Sin embargo, la falta de estrategias institucionales para potenciar estos espacios limita su impacto en la formación de los estudiantes. Es necesario implementar un enfoque más flexible e inclusivo que fomente el aprendizaje del inglés dentro y fuera del aula, promoviendo experiencias de inmersión lingüística y el uso de plataformas digitales.

Asimismo, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) nos permitirá confirmar que el andamiaje y la mediación pedagógica son esenciales para fortalecer el aprendizaje del inglés. Sin embargo, la ausencia de programas de formación docente continua orientados a la enseñanza del idioma limita la aplicación de estrategias efectivas en el aula.

Finalmente, la presente investigación destaca la necesidad de diseñar políticas y estrategias institucionales que promuevan un aprendizaje más significativo del inglés. Se recomienda fortalecer la capacitación docente en metodologías innovadoras, mejorar el acceso a recursos tecnológicos y fomentar prácticas que integren las ecologías del aprendizaje de manera efectiva. Estas acciones contribuirán a incrementar las tasas de certificación en inglés y a mejorar la preparación de los futuros docentes en un contexto globalizado donde el dominio del idioma es cada vez más relevante.

Referencias

- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224.
- Hamid, M. O., Nguyen, H. T. M. y Baldauf, R. B. (2013). Medium of instruction in Asia: context, processes and outcomes. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 1-15.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

El logro de competencias del trayecto formativo: práctica profesional

ESCUELA NORMAL NO. 1 DE TOLUCA

Leandro Colín Velázquez

Palabras clave: *competencia, trayecto formativo, prácticas profesionales, grupo focalizado, fenomenología.*

Resumen. El perfil de egreso en la formación inicial de las Escuelas Normales se define por competencias genéricas y profesionales, estas últimas son determinantes para cada una de las licenciaturas. En la Escuela Normal No. 1 de Toluca, resultado del trabajo de la academia de tercer grado durante el ciclo escolar 2019-2020 de la Licenciatura en Educación Primaria, se ha detectado la necesidad de definir los conocimientos y habilidades que los estudiantes del cuarto grado deben adquirir en su práctica profesional. Por lo tanto, el propósito de la investigación fue identificar qué competencias del trayecto formativo de práctica profesional alcanzan los estudiantes de la referida licenciatura con el fin de tomar decisiones académicas institucionales en el proceso de formación inicial de los planes de estudios 2012 y 2018. Para ello, se diseñó una investigación de tipo cualitativo y se utilizó el método fenomenológico, pues se procuró partir del mundo conocido para realizar un análisis descriptivo basado en experiencias compartidas. La técnica utilizada fueron los grupos focales, adecuados a las condiciones durante la pandemia. Los resultados muestran que el trayecto formativo de Prácticas Profesionales aborda las nueve competencias que integran el Plan de Estudios 2012. Las conclusiones proporcionan suficiente información para tomar decisiones institucionales que permitan alcanzar las competencias profesionales del trayecto formativo en cuestión.

Introducción. Actualmente, el enfoque en las competencias está orientando el diseño curricular de los planes y programas de estudio en la educación obligatoria, media superior y superior, de ahí que el perfil de egreso esté conformado por conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores. En el caso de la Licenciatura en Educación Primaria del plan 2012, dicho perfil está compuesto por nueve competencias profesionales, para las cuales se han diseñado cincuenta y cinco cursos agrupados en cinco trayectos formativos.

Ahora bien, el problema detectado en el presente estudio surgió como resultado del trabajo de las academias desarrollado en el tercer grado de la Licenciatura en Educación Primaria durante el ciclo escolar 2019-2020. En concreto, se identificó la necesidad de entender qué estaba sucediendo con las competencias del trayecto formativo de práctica profesional, dado que se observó que los estudiantes carecían de los contenidos básicos necesarios para llevar a cabo la planificación didáctica, la evaluación de los aprendizajes, la creación de ambientes de aprendizaje, el uso de tecnologías de la información y la comunicación, entre otros aspectos esenciales para sus prácticas profesionales.

En concreto, resultaba fundamental comprender cuáles competencias adquieren los estudiantes de dicha licenciatura durante el trayecto formativo de prácticas profesionales con el fin de identificar las medidas académicas necesarias en la institución para garantizar, desde el primer semestre del curso, el logro de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para abordar los desafíos en las jornadas de prácticas profesionales y, posteriormente, en su ejercicio como docentes profesionales.

Este trabajo se justifica porque la práctica profesional representa el punto crucial donde convergen la teoría y el desempeño para procurar la resolución de problemas basada en los conocimientos adquiridos y el desarrollo de habilidades, así como la aplicación de valores y ética.

Para tal fin, esta investigación se sustentó en un enfoque cualitativo y se llevó a cabo con estudiantes del cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria de la generación 2017-2021. Además, se empleó el método fenomenológico, que privilegia la comprensión de las realidades escolares, especialmente las experiencias de los actores en el proceso formativo, como es el caso del proceso de formación de los futuros docentes.

La técnica utilizada fue el grupo focalizado, ya que permite a los participantes compartir sus experiencias y reflexionar sobre los procesos de su propia formación. En concreto, se seleccionaron 12 alumnos en función de su rendimiento académico: cuatro con nivel bajo, cuatro con nivel medio y cuatro con nivel alto.

Sobre este tipo de estudios, no se han encontrado antecedentes que aborden específicamente las competencias del trayecto formativo de prácticas profesionales, específicamente dirigidas a las Escuelas Normales y enfocadas en la Licenciatura en Educación Primaria, situación que abre nuevas oportunidades para investigaciones en dicho ámbito.

Para abordar esta carencia se realizaron entrevistas grupales e individuales a los 12 participantes del grupo focal, a los cuales se les consultó sobre el logro de las competencias en cada uno de los cursos que componen el trayecto formativo de práctica profesional a lo largo de los semestres cursados.

Metodología. La investigación empleó un enfoque principalmente cualitativo, ya que el objetivo de comprender el logro de las competencias profesionales del trayecto formativo de práctica profesional nos llevó a describir, comprender e interpretar los significados que los sujetos atribuyen a sus propias acciones. En palabras de Rodríguez (2005), “el enfoque cualitativo se orienta a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis” (p. 32).

El método empleado fue el fenomenológico, ya que se partió del mundo conocido para hacer un análisis descriptivo con base en las experiencias compartidas. Sobre este tema De la Cuesta (2006) plantea lo siguiente:

En la fenomenología se distinguen dos escuelas de pensamiento que implican distintas metodologías: la eidética o descriptiva y la hermenéutica o interpretada. La fenomenología eidética tiene por objetivo describir el significado de una experiencia a partir de la visión de quienes han tenido dicha experiencia. Aquí el investigador pone entre paréntesis sus presuposiciones, se reflejan en las experiencias e intuyen o describen las estructuras de las experiencias (Zichi y Omery, 2003). La fenomenología hermenéutica, su objetivo es comprender una vivencia. Esta fenomenología entiende que la vivencia es en sí misma un proceso interpretativo y que la interpretación ocurre en el contexto donde el investigador es partícipe (Zichi y Omery, 2003), esta presencia del investigador es una de las diferencias más destacadas que tiene con la fenomenología descriptiva.

En la fenomenología se estudia el mundo percibido, y no un fenómeno en sí mismo, de ahí que el sujeto y el objeto de estudio se unan a través de la noción de “estar en el mundo”. Aquí, el investigador se dirige hacia el mundo percibido reconociendo que la percepción facilita el acceso a la vivencia, Oiler, (1986). Los datos se obtienen principalmente mediante entrevistas fenomenológicas, con la particularidad de que se deben realizar múltiples entrevistas a cada informante. Durante el análisis, se investiga un fenómeno concreto, se exploran sus esencias generales y finalmente se comprenden las relaciones entre estas esencias (Oiler, 1986). (De la Cuesta, 2006, p. 3)

Los hallazgos fenomenológicos se presentan en forma de narración o en temas con subtemas. De hecho, según Rodríguez et al. (1996), una característica esencial de la investigación fenomenológica, en comparación con otras corrientes de investigación cualitativa, es el énfasis en lo individual y en la experiencia subjetiva, lo que la convierte en la investigación sistemática de la subjetividad.

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó la técnica de los grupos focales, la cual consiste en realizar entrevistas grupales semiestructuradas, donde los participantes comparten y desarrollan, desde su experiencia personal, temas o situaciones objeto de estudio. Se optó por esta técnica debido a que la sección de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria estaba compuesta por dos grupos diferentes. Por lo tanto, fue necesario conocer la experiencia de formación inicial de todos los integrantes.

En los grupos focales, la discusión grupal se empleó como un medio para generar un entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes. Según Morgan (1998), los grupos focales se planifican con base en tres elementos constitutivos de toda investigación cualitativa: (a) exploración y descubrimiento, (b) contexto y profundidad, y (c) interpretación.

En este punto, el grupo focal estuvo compuesto por 12 estudiantes de la generación 2017-2021 de la Licenciatura en Educación Primaria. Originalmente, el grupo estaba formado por 33 estudiantes, resultado de la fusión de dos grupos diferentes hasta el sexto semestre. Luego, a partir de estos, se seleccionaron seis integrantes de cada uno, para un total de 12 alumnos en el grupo focal.

El criterio de selección se basó en el nivel de desempeño académico, es decir, categorías de bajo, mediano y alto rendimiento. Las entrevistas se llevaron a cabo tanto de manera individual como grupal. El propósito de elegir estudiantes con diferentes niveles de desempeño académico fue obtener una variedad de perspectivas sobre el logro de aprendizajes, conocimientos, habilidades, actitudes

e historias de vida, y cómo estos influyen en el logro de las diversas competencias profesionales a lo largo de su formación inicial.

Resultados. Se efectuó un análisis de las competencias profesionales en las que contribuye el trayecto formativo de práctica profesional para su logro. Asimismo, se determinó que estas competencias están presentes en las nueve que conforman el perfil de egreso, y luego se examinó en cuál semestre aparecen dichas competencias dentro de los cursos que componen el trayecto a lo largo de la licenciatura. Para facilitar el control del análisis en la investigación se numeraron de manera arbitraria las competencias profesionales, lo cual arrojó los siguientes resultados.

Tabla 1. Competencias profesionales de los diferentes cursos que integran el trayecto formativo práctica profesional que se presentan en el transcurso de la formación inicial

COMPETENCIAS	N/C	1	2	3	4	5	6	7
Diseña planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.	1			X	X	X	X	X
Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.	2			X			X	X
Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.	3				X	X	X	X
Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.	4					X		X
Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.	5				X	X	X	X
Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.	6			X			X	X
Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	7			X			X	X
Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.	8	X	X	X		X	X	X
Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.	9						X	X

Nota: N/C número de competencia.

Fuente: elaboración propia.

Se observa que algunas competencias no mantienen una continuidad, ya que aparecen en un semestre, luego desaparecen en otro o ambos semestres

siguientes, para luego reaparecer. Por otro lado, hay competencias que aparecen desde un principio y continúan hasta el término de la formación inicial.

En relación con los porcentajes de las competencias profesionales del trayecto formativo de práctica profesional, después de realizar el análisis del grupo focal se obtuvieron los siguientes resultados finales.

Tabla 2. *Porcentaje promedio del grupo focal alcanzado en cada uno de los semestres*

COMP.	SEMESTRES							%	
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7° y 8°	LOGRADO	LUGAR
1ª			40	80	65	40	95	64	6°
2ª			88			50	93	77	3°
3ª				93	93	75	92	88	1°
4ª					67		98	82	2°
5ª				64	83	58	91	74	4°
6ª			75			25	92	64	6°
7ª			57			40	78	58	7°
8ª	65	50	77			78	94	73	5°
9ª						30	84	55	8°

Fuente: elaboración propia.

Aun cuando las causas del logro o no de las competencias no era el propósito de la investigación, resaltan los siguientes argumentos:

- La pandemia dificultó el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.
- Hubo docentes responsables de los cursos que no cubrieron todo el programa.
- Falta de conocimientos y experiencia en educación básica de docentes titulares de los cursos.

Discusión. El trabajo por competencias en educación en nuestro país comenzó a fines del siglo XX y principios del XXI como resultado de la influencia global y de los países más desarrollados, esta tendencia ha llevado a que en todas las reformas educativas se adopte el enfoque basado en competencias. En el caso específico del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 2012, se define la competencia como el desempeño que surge de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de las capacidades y experiencias de un individuo en un contexto específico para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vida.

En este plan de estudios, las competencias están explícitamente desarrolladas en el perfil de egreso, donde se detallan los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se buscan alcanzar a lo largo de toda la formación inicial de la licenciatura. Estas competencias, además, se agrupan en dos categorías: genéricas y profesionales.

Las competencias genéricas reflejan habilidades comunes que los egresados de programas de educación superior deben demostrar, por lo que tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada individuo. A partir del análisis de diversas taxonomías, los grupos participantes seleccionaron aquellas que consideraron de mayor relevancia para el futuro docente de educación básica.

Por otro lado, las competencias profesionales expresan habilidades específicas que los futuros docentes de educación básica deben demostrar, y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y llevar a cabo prácticas en escenarios reales. Estas capacitarán al egresado para abordar situaciones y resolver problemas en el contexto escolar, así como para colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional.

Para alcanzar las competencias, se diseñó una malla curricular compuesta por cincuenta y cinco cursos distribuidos en ocho semestres, con un total de 291 créditos. Estos cursos se consideran como nodos interconectados en una red compleja que articula conocimientos, propósitos, metodologías y prácticas para dar sentido a los cinco trayectos formativos: (1) psicopedagógico, (2) preparación para la enseñanza y el aprendizaje, (3) lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, (4) cursos optativos y (5) práctica profesional.

El trayecto formativo de mayor interés es el de práctica profesional, por lo que se enfocará únicamente en este, el cual está compuesto por 8 cursos. De estos, 7 combinan actividades teóricas y prácticas con énfasis en la progresiva inmersión en la actividad profesional en contextos específicos y su análisis. Estos cursos se distribuyen desde el primero hasta el séptimo semestre. Cada curso tiene una carga académica de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos.

El último curso de este trayecto, en el octavo semestre, consiste en una práctica profesional intensiva en la escuela primaria, con una duración de 20 horas a la semana durante 16 semanas, con un valor de 6.4 créditos. En total, este trayecto suma 53.65 créditos, y conecta los conocimientos adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres con proyectos de intervención en el aula. En otras palabras, tiene un carácter integrador al recuperar todos los trayectos formativos para abordar las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas de manera intencionada para la formación profesional.

Las prácticas profesionales se conciben como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes realizarán de forma gradual en contextos

específicos para alcanzar las competencias profesionales propuestas. Estas ocupan un lugar destacado dentro de la malla curricular al convertirse en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación en la enseñanza.

De manera progresiva, aunque no lineal, los estudiantes integrarán los conocimientos disciplinarios, didácticos y científico-tecnológicos adquiridos durante cada semestre con sus experiencias diarias en las escuelas primarias. Así, las prácticas profesionales permitirán analizar contextos y situaciones socioeducativas para comprender la relación entre la escuela primaria y la comunidad, así como aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques actuales en educación básica.

Las prácticas profesionales serán fundamentales para establecer una relación diferente con la realidad escolar, la teoría y los métodos de enseñanza. En consonancia con el enfoque y los principios que respaldan este plan de estudios, el futuro docente podrá encontrar un equilibrio entre la rigurosidad académica de su disciplina y los enfoques más efectivos para facilitar el aprendizaje de sus alumnos, de ahí que se convierta en un espacio para la generación e implementación innovadora de conocimientos en la enseñanza.

Conclusiones. Las conclusiones se agrupan en dos apartados. El primero (como se muestra a continuación) se refiere a la aparición de las competencias profesionales del perfil de egreso a lo largo de la formación inicial para corroborar la continuidad y progresividad.

1. La competencia de diseñar planeaciones didácticas, aplicando conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de estudio de la educación básica, se manifiesta desde el tercer semestre hasta el octavo.
2. La competencia de generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica aparece en el tercer semestre, no se encuentra en los cursos del cuarto y quinto semestres, reaparece en el sexto y continúa en los semestres séptimo y octavo.
3. La competencia de aplicar críticamente el plan y los programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar se observa desde el cuarto semestre hasta el octavo.
4. La competencia de utilizar las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje se aborda en el quinto semestre, así como en el séptimo y octavo.
5. La competencia de emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa aparece desde el cuarto semestre hasta el octavo.
6. Las competencias que se refieren a propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos con el fin de promover la

convivencia, el respeto y la aceptación, así como la de actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional aparecen en el tercer semestre. No están en el cuarto y quinto semestres, pero reaparecen en el sexto y se mantienen hasta el octavo.

7. La competencia de utilizar recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, que exprese interés por la ciencia y la propia investigación, se aborda desde el primero hasta el tercer semestre. No está presente en el cuarto y quinto semestres, pero reaparece en el sexto y se mantiene hasta el octavo.
8. La competencia de intervenir de manera colaborativa con la comunidad escolar: padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas, se aborda en los semestres séptimo y octavo.
9. Las competencias que generan ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica, que usan las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje, y que propician y regulan espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, así como actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, no tienen continuidad. En cambio, el resto de las competencias profesionales sí tienen esa continuidad necesaria.

Por otra parte, el segundo apartado de estas conclusiones se refiere al porcentaje de logro, de manera decreciente, de las competencias profesionales que se incluyen en el trayecto formativo de práctica profesional durante la formación inicial.

En tal sentido, la competencia que registró el menor porcentaje de logro, con el 55 %, fue la de intervenir de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. Esta se aborda en séptimo y octavo semestres y, dadas las circunstancias de la contingencia, pareciera normal que su logro fuera menor debido a la falta de contacto directo con los padres de familia.

La que obtuvo el séptimo lugar, con el 58 %, de las 9 que integran las competencias profesionales fue la de actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, la cual también está relacionada con la práctica directa.

En el sexto lugar se encuentran dos competencias con el mismo porcentaje de logro, 64 %. Estas son diseñar planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica, y propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

Con un porcentaje de logro del 73 %, la competencia que ocupa el quinto lugar fue la de utilizar recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando un interés por la ciencia y la propia investigación.

En el cuarto lugar, con un porcentaje de logro del 74 %, se encuentra la competencia de emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

En el tercer lugar, con el 77 % de logro, se sitúa la competencia de generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

Luego, con un porcentaje de logro del 82 %, la competencia de usar las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje ocupa el segundo lugar.

Finalmente, en el primer lugar, con el 88 % de logro, se encuentra la competencia de aplicar críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

Estos resultados proporcionan a la institución la información necesaria para tomar acciones académicas dirigidas a mejorar el logro de cada una de las competencias profesionales del perfil de egreso, particularmente desde los cursos que integran el trayecto formativo de práctica profesional.

Referencias

- De la Cuesta Benjumea, C. (2006) Estrategias cualitativas más usadas en el campo de la salud. *Nure Investigación*, (25). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/313/303>
- Field, P. A. y Morse J, M. (1985). *Nursing research: the application of qualitative approaches*. Croom Helm.
- Morgan, D. L. (1998). *Planning focus groups*. SAGE.
- Oiler, C. J. (1986) Phenomenology: The method. En: P. L. Munhall y C. J. Oiler (Eds.), *Nursing Research: a qualitative perspective*. Appleton-Centry-Crofts.
- Rodriguez, G., Gil, J. y García E. (1996). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J. (2005). *Paradigmas, enfoques y método la investigación educativa*. Universidad Cayetano Heredia. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Vasco, E. (1989). La formación de valores en la educación. *Revista de la Universidad La Salle*, (17), 145-154.
- Zuluaga, O. L. (2003). *Epistemología de la pedagogía*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Planes de estudio, NEM, valores en la convivencia armónica escolar

ESCUELA NORMAL DE SANTA ANA ZICATECOYAN

Lucero Benítez Alvarado
Eliazar Benítez Nava
Abimael Benítez Alvarado

Palabras clave: *Valores, armónico, inclusiva, contexto, programas.*

Resumen. Esta investigación involucra a docentes en formación, docentes, directivos y padres de familia, actores clave en la interacción con los elementos de estudio. A través del enfoque de investigación-acción se identifican estrategias y métodos efectivos para fortalecer la práctica de valores en alumnos de los 6 grados de primaria en las escuelas donde los docentes en formación de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan (ENSAZ) realizan sus prácticas. Promover valores mejora la convivencia escolar y contribuye a un ambiente académico armónico, que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación retoma los primeros dos principios en los que se fundamenta la NEM (2019): fomento de la identidad con México y responsabilidad ciudadana; en ellos se identifica el compromiso con los valores.

El estudio analiza las causas de actitudes negativas en docentes en formación de segundo grado de la Licenciatura en Educación Primaria, con el objetivo de transformarlas positivamente. La investigación-acción permite la implementación práctica y la reflexión constante, al facilitar la aplicación de los planes de estudio en contextos reales. Este enfoque busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su entorno natural y educativo (Hernández, 2014), así como la metodología investigación-acción y sin descartar la investigación y valoración cualitativa, que ofrece una oportunidad única para que los futuros maestros adapten y adecuen las prácticas pedagógicas a las necesidades particulares de los estudiantes, promoviendo así una enseñanza inclusiva y contextualizada.

Se toma como referencia una hipótesis o supuesto de investigación: si los alumnos de segundo grado de la Licenciatura en Educación Primaria conocen la estructura del Plan y Programas de Estudio de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y analizan las diversas planeaciones, entonces tendrán las bases necesarias para poder planear y fomentar los valores en su praxis docente.

Introducción. Los valores y principios que en la familia deben fomentarse actualmente se han visto afectados por los cambios que el mismo contexto y su pluralidad cultural demanda, es decir, la unión de dos culturas y la mala interpretación y enseñanza de estos principios, asimismo, las nuevas sociedades suelen enseñar lo que creen que es correcto y en muchos de los núcleos familiares

se está educando con violencia y libertinaje, pasando esta forma errónea de educar de generación en generación.

El ambiente académico será armónico para fomentar una convivencia armónica en alumnos de segundo grado de Licenciatura en Educación Primaria, mediante el fortalecimiento de los valores. Los objetivos específicos a trabajar permiten identificar la importancia de los valores en alumnos.

Asimismo, se podrán identificar las razones por las cuales se determina tal tema, es decir, la problemática. Esta se identifica, en un primer momento, a través de la observación directa y de manera cotidiana en los grupos.

Al identificar la problemática se formularon una serie de preguntas que dan apertura y amplían el campo que se va investigar y, por consiguiente, se plantean objetivos a lograr a través de una metodología al finalizar la investigación. Todo esto se vincula de manera directa, manteniendo una cohesión que busca un fin reflexivo y exitoso.

A continuación, se da a conocer el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, objetivos, metodología, resultados, discusión y conclusiones, donde se narra y describe el proceso que sigue la investigación. Se aborda el contenido con base a la problemática, preguntas y objetivos y una de las categorías de la temática son los valores. En este apartado se identifica el origen y razón de existencia de los mismo; los factores internos y externos que influyen en el aprendizaje y práctica de ellos; el papel del docente como forjador de valores en sus sesiones, así como una descripción de los principales valores a mejorar en los alumnos para fortalecer la convivencia. Se podrá identificar desde una definición, característica de una buena convivencia, obstáculos que impiden una buena convivencia armónica, así como la influencia de los valores para mejorar la convivencia en los grupos que atienden los docentes en formación. La investigación tiene un apartado de conclusiones, donde se da a conocer el logro de objetivos, así como la respuesta a cada una de las interrogantes que se generaron en el apartado de preguntas. Finalmente, se presenta un apartado con todas las fuentes consultadas.

Metodología. Para garantizar la validez y pertinencia de la investigación es fundamental definir una metodología clara y estructurada. En este estudio, se emplea un enfoque cualitativo, que permite comprender las dinámicas sociales y culturales en su contexto natural.

Dado el objetivo de analizar la convivencia escolar y la práctica de valores en estudiantes de primaria, se utilizarán técnicas cualitativas como la observación participante, la entrevista en profundidad y la encuesta. Estas herramientas permitirán recopilar información directamente de los alumnos, docentes y padres de familia.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La observación participante se implementará a lo largo del estudio para registrar el comportamiento cotidiano de los estudiantes y la manera en que los valores influyen en su convivencia. Esta técnica permitirá identificar patrones de conducta y situaciones que favorecen o dificultan la armonía en el aula.

Además, se realizarán entrevistas a profundidad dirigidas a alumnos y docentes con el propósito de conocer sus percepciones sobre la convivencia, el respeto y la influencia de los valores en el aprendizaje. Para complementar la información, se aplicarán encuestas estructuradas, las cuales ayudarán a identificar qué valores predominan en los estudiantes y cómo estos impactan en su comportamiento y rendimiento académico.

Para garantizar la fidelidad de los datos se utilizarán grabadoras de audio y teléfonos celulares en la recopilación de testimonios, siempre respetando los principios éticos de confidencialidad y consentimiento informado.

Población y muestra

El estudio se centra en alumnos de primaria, docentes en formación de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan (ENSAZ) y padres de familia. Se seleccionará una muestra representativa de estos grupos para obtener una visión integral de la convivencia escolar y el papel de los valores en la dinámica educativa.

Consideraciones éticas

El tratamiento de la información será manejado con total confidencialidad y respeto a los participantes. Se solicitará consentimiento informado a los alumnos y sus familias antes de aplicar cualquier técnica de recolección de datos. Además, se asegurará el anonimato de los participantes y el uso exclusivo de la información para fines académicos.

Para profundizar en el análisis, se han formulado las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se construye la convivencia armónica a partir de los valores en los alumnos de primaria?
2. ¿Cómo se manifiestan los valores en la actuación de los estudiantes?
3. ¿Cuáles son los principales factores que influyen en la convivencia escolar?
4. ¿Cómo influyen los valores en el desarrollo del aprendizaje?
5. ¿Qué estrategias pueden mejorar la convivencia y reducir la violencia escolar?

Reflexión final. El propósito de esta investigación es fortalecer la convivencia escolar mediante la promoción de valores. Con el apoyo de docentes y padres de familia se busca formar estudiantes íntegros, responsables y con una educación basada en principios sólidos.

Resultados. La comprensión y práctica de valores de los alumnos dependen del contexto en el que se desenvuelven, influyendo directamente en su convivencia escolar.

Tras identificar la problemática en los grupos de primaria, es fundamental que los docentes en formación implementen estrategias adecuadas para mejorar la convivencia. Comprender el comportamiento y las actitudes de los estudiantes permite desarrollar intervenciones efectivas.

Los alumnos construyen sus valores a partir de su entorno, lo que explica la manifestación de principios compartidos, como la fraternidad entre compañeros. El trabajo colaborativo entre escuela y familia es clave para fortalecer la práctica de valores. Una educación basada en la cooperación entre ambos sectores garantizaría una mejor formación en valores y una convivencia escolar más armónica, que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un tejido social es el “proceso histórico de configuración de vínculos sociales e institucionales que favorecen la cohesión y la reproducción de la vida social [...] y como proceso, el tejido social se va configurando por la intervención de individuos, colectividades e instituciones” (González y Mendoza, 2016).

Discusión y conclusiones. Los resultados obtenidos evidencian que los alumnos de primaria reconocen a la familia como el principal espacio donde aprenden y practican los valores. A partir de entrevistas y diálogos con los estudiantes en formación se identificó que la mayoría de ellos fueron conscientes de la importancia de los valores y el fomento de estas en sus aulas en el momento de prácticas.

Los testimonios reflejan que los valores, como el respeto y la responsabilidad, son inculcados desde el hogar, lo que refuerza la idea de que la educación en valores debe ser un esfuerzo conjunto entre la escuela y la familia. Este hallazgo resalta la necesidad de fortalecer la participación de los padres en la formación ética de sus hijos.

El impacto de estos resultados permite diseñar estrategias educativas más efectivas para mejorar la convivencia escolar, promoviendo la práctica de valores en el aula y en la comunidad.

Referencias

- Comisión de los Derechos Humanos. México [CNDH]. (2020). *Módulo 3. Dignidad de la persona*. CNDH.
- Comisión de los Derechos Humanos. México [CNDH]. (2020). *Módulo 6. Retos de la pedagogía de la convivencia en el siglo XXI: aceptación, aprecio y gestión de la diferencia*. CNDH
- Díaz de Cerio, J. L. (1999). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Ed. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Enciclopedia Significados (2019). *Metodología*. Enciclopedia Significados. <https://www.significados.com/metodologia/>

- Flores, D. (2013). "Amor". *La resiliencia nómica, mejor ambiente educativo familiar, escolar y comunitario*. Instituto Internacional de Investigación para el Desarrollo.
- González, J. A. y Mendoza, G. (2016). *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz*. Centro de Investigación y Acción Social por la Paz Del Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. <https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob>
- Intituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019). *Promover prácticas escolares de participación entre los estudiantes para hacer de la escuela un espacio de convivencia libre de violencia*. INEE.
- Kuzma, K. (2014). *Como obtener información que lo ayude a planear su rumbo. Los primeros siete años*. Editorial IADPA.
- Pérez Martínez, A. (2011). Los Valores Organizacionales: ¿De dónde vienen y hacia dónde van? *Strategos*, 3(6), 13-21. http://fondoeditorial.uneg.edu.ve/strategos/numeros/s06/s06_art02.pdf
- Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2010). *Convivencia - Qué es, definición, tipos y beneficios*. Definición.DE. <https://definicion.de/convivencia/>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). Documento base del programa nacional de convivencia escolar para autonomía curricular ciclo 2018-2019. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. SEP.

La construcción de la creatividad pedagógica de los docentes formadores

ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO

Rosa Estela Ramírez Infante
Luz Angélica Racilla Sánchez
Brenda Aurea Morales Ramírez

Palabras clave: *capital cultural, práctica docente, creatividad pedagógica.*

Resumen. La constante solicitud para que los docentes formadores realicen prácticas educativas fuera de las tradicionales, por parte de los programas de estudio y de los mismos estudiantes, son un gran reto a lograr debido a que tiene que ver con el capital cultural que posee cada docente. Se plantean las preguntas: ¿qué factores influyen para el desarrollo de la creatividad pedagógica? y ¿qué relación guarda el capital cultural de los docentes con la creación de prácticas pedagógicas creativas? Esta investigación explora la forma en que nuevas experiencias académicas en colectivo movilizan los saberes pedagógicos de los docentes, siempre y cuando el sujeto tenga la voluntad de conocer y transformarse. Para ello se analizan fragmentos de historias de vida de tres docentes de la institución. Hasta el momento se han realizado 4 entrevistas y dos observaciones a sus clases. Los resultados parciales muestran que la resolución de problemas de la vida cotidiana y profesionales, así como las relaciones que se establecen con otros sujetos a través de proyectos comunes mediados por el afecto, permiten resignificar el sentido de sus prácticas. El estudio concluye parcialmente que la creatividad pedagógica está relacionada con el pertenecer a un grupo de investigación de manera voluntaria, las relaciones que se establecen con otros sujetos desde la infancia y el desarrollo de proyectos colectivos, lo que permite a los docentes preguntarse si lo que realizan tiene impacto en sus estudiantes para transformar paulatinamente sus prácticas.

Introducción. El presente documento es el avance de una investigación. Este documento recupera el tejido de algunos aportes teóricos con las entrevistas realizadas a dos docentes formadoras, aunque el trabajo se realiza con cuatro, pero aún no se cuenta con la profundidad necesaria para su presentación. El problema y objeto de estudio surge porque en la institución, desde diferentes departamentos, se realizan encuestas para conocer la valoración que los estudiantes hacen a las clases que organizan los docentes; así mismo, desde el programa de seguimiento a planes y programas, se realiza la observación directa a las mismas. Los comentarios que derivan de esas acciones, sobre todo por parte de los estudiantes, es que algunos docentes siempre utilizan el mismo tipo de estrategias para que ellos aprendan: se revisa la bibliografía sugerida en los programas, se reparten a los estudiantes y la exponen en equipos; otros docentes realizan diapositivas con las lecturas y las exponen; en otros casos buscan videos sobre los temas que tratan y se discuten en clase. Estos son solo algunos ejemplos iniciales del panorama de las

estrategias didácticas referidas por los estudiantes sobre la práctica docente de algunos maestros.

La información anterior se obtuvo de una encuesta realizada a 110 estudiantes tomados al azar de las dos licenciaturas que ofrece la Escuela Normal. A la pregunta ¿qué consideras que hace falta para mejorar las clases en la escuela normal? algunas de las respuestas fueron las siguientes: imaginación, creatividad, clases dinámicas, hacer lo mismo que les solicitamos a ellos para sus prácticas docentes en educación básica. También se hizo énfasis en la necesidad de ser más creativos y dinámicos, salir de la zona de confort, “así como nos piden que seamos en práctica docente, es interesante que también nos impartan una clase dinámica; dinámicas distintas a la realización de lecturas y exposiciones, un poco más de creatividad” (Ramírez, 2023)

Los comentarios de los estudiantes siempre han sido motivo de curiosidad para quien escribe, aun cuando trabajaba en otros niveles educativos y se presentaban resultados bajos en los aprovechamientos de los estudiantes o problemas de control de grupo por falta de actividades interesantes propuestas por los docentes. En los ambientes de maestría se comentaba que los planes de estudio van y vienen, pero los docentes no transforman su práctica. Esta investigación se deriva de todas esas observaciones y cuestionamientos sobre el tema.

De manera personal, en el estudio y práctica de la literatura infantil y juvenil encontré un lugar para construir prácticas innovadoras desde diferentes ámbitos, entre ellas, la investigación educativa, es por ello que formamos un grupo de investigación relacionada con esa temática. El grupo ha realizado diferentes actividades como participaciones en congresos con ponencias y talleres, conversatorios nacionales e internacionales, así como la planeación y desarrollo de calendas literarias, festivales de lectura, entre otras. De este escenario surge el interés por tomar como sujetos de investigación a las compañeras que han participado de manera directa en todas estas actividades. El supuesto de investigación es que participar en eventos académicos y culturales de diversa índole permite ampliar el capital cultural que se posee y así, transformar sus prácticas educativas para construir y transformar su creatividad pedagógica.

Del supuesto anterior se derivan los siguientes propósitos: (1) comprender los factores que influyen para el desarrollo de la creatividad pedagógica de algunos docentes formadores; y (2) analizar la relación que guarda el capital cultural de los docentes con la creación de prácticas pedagógicas creativas.

Metodología. Para comprender qué factores influyen para el desarrollo de la creatividad pedagógica, así como qué relación guarda el capital cultural de los docentes con la creación de prácticas pedagógicas creativas, se realiza una investigación con enfoque cualitativo en la que el método biográfico, a través de las historias de vida, dará la ruta a la misma.

Escamilla (2010) señala que “el método biográfico ayuda al investigador cualitativo a encontrar significados y contextos de significación, el relator recrea su vida, no como un sujeto descontextualizado sino como un sujeto en situación socio-cultural” (p. 14). Estas características permitirán conocer el capital cultural que configura a los sujetos de investigación, así como articular los fragmentos de las historias de vida recabadas a través de entrevistas, con la forma en que el sujeto construye su creatividad pedagógica.

Por otro lado, Feixa (2019) explica y detalla, por pasos, su método:

1) la selección de los informantes y el acceso a las historias de vida; 2) la realización de las entrevistas; 3) las pautas para la transcripción; 4) el análisis de contenido y la temporización; 5) el diálogo entre los distintos testimonios; 6) la explicación del marco histórico cultural; 7) el contraste con los informantes y 8) la lectura y la restitución. (p. 2)

Según el autor, la biografía permite captar cambios, dinámicas en movimiento y, sobre todo, comprender la cadena de acontecimientos que viven los sujetos y las consecuencias de sus actos enmarcados en un contexto.

En esta ponencia aún no se desarrollan todos los pasos anteriores, por el momento nos encontramos en el punto 4 en donde se están organizando las pausas para la transcripción, así como el análisis de su contenido. Lo que sí se muestra son los primeros hallazgos relacionados con el problema y los propósitos planteados, teniendo como base los primeros testimonios recabados en las entrevistas y observaciones realizadas a dos clases directas, una a cada maestra.

Resultados. Para realizar las entrevistas que permitieran conocer la historia de los sujetos, primero se indagó sobre el significado del capital cultural, debido a que primeramente se pensaba que dependiendo de él se puede transformar su práctica docente. Se retoman los estudios de Bourdieu (2011) en donde menciona que:

el capital cultural consiste primeramente en la transmisión y acumulación de experiencias, valores, saberes y actitudes (estado incorporado), segundo, en la posesión de bienes culturales tangibles, tales como libros, pinturas, esculturas, etc. (estado objetivado) y tercero, en una constancia avalada por instituciones legitimadoras (estado institucionalizado). (p. 220)

Las primeras entrevistas muestran el estado incorporado, ya que estas hablan sobre las experiencias, valores, saberes y actitudes transmitidos y en algunas ocasiones se muestra el estado institucionalizado cuando mencionan las instituciones en las que estudiaron y legitiman su formación.

El fragmento de la siguiente entrevista nos permite ver como el sujeto de investigación número 1 define aspectos de su creatividad:

INV. Por ejemplo, cuando te dedicabas a otros trabajos, ¿tú te percibías como una persona creativa? O sea, que se le ocurren cosas y que resuelve problemas, no necesariamente sobre la docencia, sino en general.

SUJETO 1. En cuestiones de trámites legales, tiene que ver mucho como te diriges con las personas o las autoridades. Entonces, yo tenía que visitar muchos juzgados, al visitarlos como que tenía que tener diferentes tipos de conversación con cada uno de ellos, porque como que les ibas agarrando el modo a cada uno de los licenciados. No le podías hablar igual a un licenciado que al otro licenciado. Entonces, cambiaba la forma en cómo tratabas a uno o al otro, porque de eso dependía en que tu trámite saliera bien o tardara demasiado o mal. Yo buscaba resolver de la mejor manera el problema que tenía que resolver. (Ramírez, 2025)

A través del diálogo anterior se pudo percibir que su creatividad la relaciona con la capacidad de resolver problemas. El sujeto 1 hacía uso de la observación específica de las personas para poder actuar en consecuencia. La experiencia narrada permite comprender que a la acción de la observación le da un valor significativo porque eso le permitía conducirse conforme a lo esperado.

Por otro lado, el sujeto de investigación 2 menciona sobre sus clases:

INV. Pero, ¿tú cómo sabías que se podían meter juegos a las clases? ¿De dónde lo aprendiste?

SUJETO 2. Pues no recuerdo que me lo hayan enseñado *per se* en el curso de formación, más bien fue como de la necesidad. Sí, de la necesidad. Ajá, o sea, de que yo necesitaba hacer cosas porque el tiempo de clase era muy largo entonces yo quería entretenerlos, ajá, con juegos que fueran sobre la clase, pero que no fuera todo el tiempo estar haciendo lo que yo veía en mis compañeros, que era que daban, así como un montón de ejercicios. (Ramírez, 2024)

En el caso del sujeto 2 también se puede observar que la necesidad es la que lo llevó a encontrar una estrategia que solucionara el problema de tener al grupo por un periodo muy largo. También es el estado incorporado del que habla Bordieu que se expresa al reconocer al juego como estrategia para resolver un problema de clase.

Discusión y conclusiones. Hasta el momento se están analizando las transcripciones de tres entrevistas largas a cada uno de los sujetos, falta realizar otras a las dos personas del grupo de investigación, pero por el momento se va vislumbrando cómo la observación a las prácticas de otros sujetos y la necesidad de solucionar problemas que les interesan a los ellos, no a las instituciones, les permite reconfigurar las acciones que realizan en sus tareas laborales. En el primer caso no corresponden a lo educativo y en el segundo sí, pero lo que se perseguía era resolver un problema de tiempo y que, a la vez, les permitiera a los estudiantes aprender algo.

Dentro de las entrevistas se percibe que las relaciones establecidas con otras personas, en este caso con los integrantes del grupo de investigación, así como el capital cultural incorporado a través de sus experiencias de infancia, van configurando cierto tipo de creatividad, a la que en esta investigación se le llama pedagógica, pero aún son elementos que falta investigar a mayor profundidad.

Aún faltan establecer más articulaciones entre los testimonios de las entrevistas y apegarse con mayor énfasis a los pasos del método que se mencionaron anteriormente. Cabe señalar que entre más se lee y se avanza en el trabajo de campo, mayor interés se genera para continuar con esta investigación.

Referencias

- Bordieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Escamilla, J. (2010). *El método biográfico en la educación socioeducativa*. UNAM
- Feixa, C. (2018). La imaginación autobiográfica. Historias de vida como herramienta de investigación. En: C. Eseverri, *Mediaciones sociales*. Ediciones Complutense.
- Ramírez Infante, R. E. (2023). *Resultados de la encuesta aplicada a estudiantes normalistas*. Comunicación personal.
- Ramírez Infante, R. E. (2024, diciembre). *Entrevista realizada al sujeto 1*. Comunicación personal.
- Ramírez Infante, R. E. (2025, enero). *Entrevista realizada al sujeto 2*. Comunicación personal.

Metodologías activas y educación física en la Nueva Escuela Mexicana

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA “GENERAL IGNACIO M. BETETA”

Jorge Garduño Durán
Alma del Consuelo Espinosa Zárate
Ludibeth Solís Mejía

Palabras clave: *educación física, Nueva Escuela Mexicana, metodologías activas, motivación docente, desafíos docentes.*

Resumen. La Nueva Escuela Mexicana establece la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para atender de manera integral las demandas de una educación centrada en el aprendizaje, la inclusión y la participación comunitaria. En este contexto la investigación tiene como objetivo comprender las motivaciones de los docentes de educación física en servicio para implementar metodologías activas, considerando los principios y valores de la Nueva Escuela Mexicana. Mediante un diseño cualitativo basado en la teoría fundamentada se recolectarán datos a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales, priorizando la saturación teórica para construir categorías emergentes. Los resultados ofrecerán un marco explicativo sobre cómo las motivaciones intrínsecas, extrínsecas o su ausencia, afectan la implementación de estas metodologías. El análisis de los resultados y su comprensión permitirá emitir una teoría emergente sobre las motivaciones de los docentes de educación física para intervenir utilizando metodologías activas. La generación de este conocimiento aporta argumentos para diseñar recomendaciones para mejorar la formación docente, debido a que los docentes en servicio constituyen la base de expertos en el campo que orientan la formación de estudiantes normalistas en condiciones reales. Tomar en cuenta los desafíos que enfrentan los docentes, constituyen argumentos para realizar propuestas valiosas para el rediseño de políticas educativas aplicables al desempeño en el área de educación física.

Introducción. En el contexto de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se establece la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para atender de manera integral las demandas de una educación centrada en el aprendizaje, la inclusión y la participación comunitaria. La NEM plantea un enfoque donde las metodologías activas son herramientas clave para promover experiencias significativas y relevantes que vinculen los contenidos educativos con la vida cotidiana de los estudiantes.

En el ámbito de la educación física, estas metodologías adquieren un carácter especial, pues no solo buscan desarrollar competencias motrices y hábitos de vida saludable, sino generar aprendizajes que fomenten la colaboración, la creatividad y la responsabilidad social. Sin embargo, su implementación efectiva depende en

gran medida de las motivaciones, conocimientos y actitudes de los docentes encargados de aplicarlas en los diversos contextos educativos.

Desde esta perspectiva, esta investigación tiene como objetivo comprender las motivaciones de los docentes de educación física en servicio para implementar metodologías activas en su labor docente, considerando los retos y oportunidades que surgen en el marco de los cambios curriculares promovidos por la NEM.

De esta manera, la investigación no solo aborda un desafío de conocimiento teórico y metodológico al que habitualmente los docentes se enfrentan al implementar un nuevo programa educativo, sino también un problema práctico que impacta directamente en el logro de los objetivos educativos propuestos en la NEM. Es evidente que no basta con establecer programas y políticas educativas; la disposición de los docentes es un componente clave. Por lo que el interés recae en resolver el siguiente cuestionamiento que orienta la investigación:

¿Cuáles son las motivaciones que impulsan a los docentes de educación física a trabajar con metodologías activas propuestas por la Nueva Escuela Mexicana y a qué desafíos se enfrentan?

Su resolución aporta información que justifica la relevancia de la investigación.

Aportaciones al ámbito académico: ampliación del conocimiento sobre motivación docente, particularmente en el área de educación física, que ha sido poco explorada en relación con las metodologías activas.

Aportaciones a la práctica educativa: fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, al identificar las motivaciones y barreras que enfrentan los docentes de educación física, para diseñar estrategias, políticas educativas y programas más efectivos para facilitar su implementación.

Aportaciones con impacto en el ámbito social: reconocimiento sobre si el impacto en comunidades escolares es una motivación que impulsa a plantear proyectos educativos bajo metodologías activas, logrando la visión humanista de la NEM.

El estado del arte sobre las motivaciones y desafíos de los educadores físicos para implementar metodologías activas en el marco de la NEM no es un tema tratado o documentado. Si bien se han publicado análisis de los planteamientos de la NEM, no se hace referencia a experiencias concretas sobre las metodologías recomendadas y sobre las motivaciones que impulsan o las barreras que limitan su aplicación, por esta razón esta investigación se coloca como pionera.

Perspectiva teórica. La Nueva Escuela Mexicana es la propuesta educativa que asume la educación desde el humanismo, que reivindica a la persona vista de manera integral como agente de transformación social, al implicarse de manera

activa con otros, en la solución de problemáticas de su contexto, para mejorar su calidad de vida y lograr el bienestar para su comunidad (SEP, 2019).

Con la finalidad de orientar la intervención docente, la NEM realiza sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos educativos que involucran las metodologías activas, consideradas como enfoques pedagógicos centrados en el estudiante que buscan promover un aprendizaje significativo mediante la participación activa y el protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, colocando así al estudiante en el centro del proceso educativo y al contexto social como el detonante de acción (SEP, 2023b).

Las principales metodologías son las siguientes:

Aprendizaje basado en proyectos comunitarios: permite a los estudiantes identificar y resolver problemas del entorno inmediato mediante trabajo colaborativo. Incluye tres fases: planeación, acción e intervención, las cuales detallan desde la identificación de problemas hasta la implementación y difusión de soluciones.

Aprendizaje basado en indagación (STEAM): se enfoca en un abordaje interdisciplinario. Propone fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de la indagación científica y la integración de conocimientos previos.

Aprendizaje basado en problemas (ABP): orientado a resolver problemas reales, promueve la reflexión, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Se estructura en seis momentos, desde la presentación de la problemática hasta el análisis y divulgación de resultados.

Aprendizaje servicio (AS): combina aprendizaje académico con servicio comunitario, destaca la importancia de desarrollar un sentido de responsabilidad social. Tiene cinco etapas que van desde identificar necesidades comunitarias hasta evaluar el impacto del proyecto.

La educación física es considerada una disciplina pedagógica, que conjuga el saber y la práctica para promover el desarrollo integral y armónico del sujeto a través de la intervención basada en el movimiento corporal, para lograr la edificación de la competencia motriz, entendida como la capacidad para dar sentido a sus movimientos y saber cómo realizarlos (SEP, 2023a).

Esta capacidad de interactuar activamente con el contexto se puede llevar a cabo dentro y fuera de la escuela, donde el alumno tiene la posibilidad de conocerse a sí mismo, emitir respuestas motoras, establecer relaciones, reconocer las potencialidades, interactuar de manera lúdica, resolver problemas que impliquen el cuidado de la salud física e integral, dar respuestas variadas y convenientes aplicando creatividad motriz. Estos aprendizajes adquieren sentido si se visualiza a “la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2023b, p. 4), por lo que las metodologías habrán de aplicarse bajo el

planteamiento de un proyecto educativo que pretenda resolver un problema comunitario, en el que el estudiante es protagonista de la solución, por lo que aprende en la escuela, bajo el liderazgo social del educador físico.

El docente es quien impulsa el proyecto y la motivación que tenga para realizarlo es determinante. Esta motivación puede verse influida por factores personales y contextuales, que tendrá que valorar para finalmente dar marcha con el proyecto. En este sentido, las teorías de la motivación ofrecen una base para comprender qué impulsa a los docentes a implementar esta forma de intervención. Entre las teorías que proporcionan bases para el análisis y creación de categorías de acuerdo con los resultados, se encuentran las siguientes:

- Teoría de la autodeterminación (SDT) de Deci y Ryan (2008). Esta postula que la motivación humana va desde la amotivación hasta formas de motivación extrínseca e intrínseca, dependiendo de cómo se internalizan y regulan los comportamientos. Responde a tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación.
- Teoría de la jerarquía de necesidades de Abraham Maslow (citado en Calicchio, 2023). Es un modelo psicológico que describe cómo las necesidades humanas están organizadas en niveles, desde las más básicas y primordiales hasta las más complejas y relacionadas con el desarrollo personal. Las necesidades se clasifican en fisiológicas, de seguridad, sociales, de estima, y autorrealización.

La valoración de las necesidades de las teorías, se ubican en los siguientes continuos:

1. Amotivación: estado de desaliento que evita actuar si se perciben barreras, incompetencia, falta de beneficios o algún perjuicio.
2. Motivación extrínseca: impulso a realizar algo influenciado por situaciones externas, que tienen que ver con consecuencias reguladas por la sociedad, condiciones laborales, entre otras.
3. Motivación intrínseca: animo que provoca el llevar a cabo una acción de manera voluntaria, ya sea por curiosidad, por satisfacción o cualquier otro motivo de orden personal.

Metodología. La investigación se plantea desde el enfoque cualitativo empleando la teoría fundamentada en busca comprender los significados que los docentes otorgan al desarrollo de su práctica, en específico, sobre motivaciones que impulsan la implementación de las metodologías activas aplicadas a la educación física en el marco de la NEM.

Este enfoque permite captar cómo los docentes en servicio construyen su comprensión sobre las nuevas formas de intervención, las barreras que enfrentan y sus motivaciones, influenciadas por factores personales, sociales y culturales. El diseño de investigación con perspectiva constructivista, desde la visión de Charmaz (citado en Palacios, 2021), permite comprender cómo los participantes construyen

su realidad, manifestando una postura ante la implementación de las metodologías activas.

Para la selección de los participantes se recurrió al muestreo teórico, donde la elección es en función a la relevancia de las experiencias consecuentes al estudio, consideradas en los criterios de inclusión: docentes en servicio que impartan educación física en escuelas públicas del Sistema Educativo Estatal, bajo el marco de la NEM, con experiencia en la implementación de metodologías activas, y que laboren en alguno de los niveles educativos de preescolar, primaria y/o secundaria. Dado lo anterior los criterios de exclusión son los docentes en formación inicial, o que no tengan experiencia en la NEM y/o en la aplicación de metodologías activas y que impartan asignaturas diferentes a la educación física.

El tamaño final de la muestra no está predefinido, debido a que se ajusta a la saturación teórica, determinándose cuando los datos recolectados ya no aportan información nueva o relevante a las categorías emergentes (Strauss y Corbin, 2002). Inicialmente se trabajará con un grupo de 12 docentes, dos de educación preescolar, seis de primaria y cuatro de secundaria, que laboran en el valle de Toluca. A medida que se identifiquen categorías emergentes, si es necesario, se incorporarán nuevos participantes que puedan aportar información específica para profundizar en dichas categorías o encontrar nuevas.

El proceso metodológico se basará en las siguientes fases: de codificación inicial y focalizada a partir de conceptos clave, que permite categorías o temas diversos en las respuestas de los participantes; y de codificación teórica, que emerge de la codificación inicial al establecer relaciones entre categorías construyendo así un marco teórico.

Para atender el proceso de teorización, se construirá una teoría emergente interpretativa y centrada en la perspectiva de los participantes, que refleje el contexto social y cultural, y cómo este afecta sus prácticas y percepciones en torno a su labor docente.

Los instrumentos de recolección de datos a utilizar son las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. Las entrevistas semiestructuradas tienen la finalidad de profundizar en el tema, por lo que en su construcción se consideraron la exploración de las motivaciones intrínsecas, las motivaciones extrínsecas, la experiencia con metodologías activas y el impacto de las políticas de la NEM en su práctica pedagógica.

Los grupos focales tienen el propósito de explorar percepciones colectivas y contrastar experiencias entre docentes, provocando reacciones vertidas en forma de sentimientos y creencias que se encaminen a la identificación de motivaciones y desafíos que enfrentan, comparten o difieren. Su aplicación requiere de una planificación que garantice la libre expresión y de interacción armónica (Kvale, 2008). Entre los temas a abordar destacan las opiniones sobre la viabilidad de las

metodologías activas, los recursos y apoyos necesarios para implementarlas, las expectativas y realidades de la NEM y la influencia del contexto social.

La confiabilidad se logrará al utilizar una guía de entrevista estructurada y registrar todas las sesiones en audio o video (previa autorización) para garantizar fidelidad en la transcripción; al realizar un análisis extendido para garantizar consistencia en la interpretación; al garantizar la privacidad de quienes emiten la información, ya que, al pretender generar una teoría emergente, no se exponen casos particulares.

Resultados. El proyecto evoluciona de acuerdo con lo programado, encontrándose en etapa de construcción de los instrumentos, previa a la aplicación, que se proyecta en fecha próxima. Por lo que no se cuenta con información que se pueda analizar y categorizar.

Discusión y conclusiones. No se tienen condiciones para emitir conclusiones, ya que estas se vinculan a los resultados. Sin embargo revisiones teóricas que apoyaron la construcción de la entrevista semiestructurada, orienta que es posible dirigir la discusión hacia la complejidad de los desafíos que los docentes enfrentan por capacidad y/o gestión institucional, las condiciones de seguridad en los contextos en los que se ubican las instituciones, los niveles de involucramiento de los diversos actores que conforman la comunidad educativa, las formas de comunicación y conflictos, el abastecimiento de recursos y las condiciones para habilitar espacios adecuados para la actividad física.

Referencias

- Calicchio, S. (2023). *Abraham Maslow, de la jerarquía de las necesidades a la autorrealización*. StreetLib Write.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE Publications.
- Deci, E. y Ryan, R. (2008). Teoría de la autodeterminación: una macroteoría de la motivación, el desarrollo y la salud humana. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://psycnet.apa.org/record/2008-10897-002>
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Fernández Ozcorta, E.; Almagro Torres, B. y Sáenz-López Buñuel, P. (2016). *Motivación, inteligencia emocional y actividad física en universitarios*. UHU publicaciones.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Palacios Rodríguez, O. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios sociales*, (22), 47-70. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642021000200047&lng=es&tlng=es.

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023a). *Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Anexo. Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023b). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo Escolar 2022-2023*. SEP.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Hacia una práctica docente reflexiva de los docentes de ENN

ESCUELA NORMAL DE NAUCALPAN

Ana María Dávila Avendaño
Claudia Gisela Casas Barro
Carlos Contreras Roque

Palabras clave: *formación docente, mejora de la práctica, práctica docente reflexiva, transformación de la práctica.*

Resumen. Este documento se deriva del proyecto de investigación “La práctica docente reflexiva desde los formadores de la escuela normal”, cuyo objetivo es conocer cómo se lleva a cabo la práctica docente reflexiva (PRD) desde los formadores de la Escuela Normal (EN).

Esta ponencia hace alusión a conceptualizaciones de diferentes autores que abordan la PDR; entre ellos se retoma a John Dewey (1998) con el pensamiento reflexivo; a Schön (1983, 1987) con los tres niveles de reflexión; a Fierro et al. (2000) con análisis de la práctica a través de las dimensiones; a John Smyth (1991) y el ciclo reflexivo y, finalmente; a Kemmis (Latorre, 2005) con su modelo de investigación-acción.

Este trabajo sigue un enfoque cualitativo, exploratorio-descriptivo basado en la hermenéutica (Palmer, 2002). Se aplicó un cuestionario a 16 de los 52 docentes de la Escuela Normal, seleccionados de manera voluntaria y anónima, sirviendo como diagnóstico inicial de la investigación.

Se observa que la PDR es un proceso valorado, pero no sistematizado, lo que subraya la necesidad de ampliar sus concepciones y profundizar en su estudio para otorgarle un significado más estructurado y aplicado. El propósito es encaminar la PDR hacia una sistematización, por esto se pretende implementar una estrategia de acompañamiento al análisis de sus propias prácticas, dando así seguimiento al cómo transformar la práctica en la EN.

Introducción. La Escuela Normal actualmente ofrece dos programas educativos en cada uno de los planes de estudio, 2018 y 2022: la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (Plan de Estudio 2022) con los grados de 1°, 2° y 3°; la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (Plan de Estudio 2018), con el 4° grado; y la Licenciatura en Educación Preescolar, con 4° grado en el Plan de Estudio 2018 y los grados de 1°, 2° y 3° en el Plan de Estudio 2022. Se cuenta con una matrícula de 205 estudiantes en el ciclo escolar 2024-2025, la planta la integran 52 docentes, de los cuales 10 son investigadores, 7 pedagogos (30 horas clase), 2 docentes de inglés con plaza federal y 3 directivos.

La investigación parte de la premisa de que en la Escuela Normal no existe un registro sistemático sobre la PDR. Si bien se reconoce su ejercicio, no se dispone de documentación que oriente su frecuencia, intensidad o impacto en la formación docente. Esto no quiere decir que la PDR no se realiza en la EN, sino que existe un vacío de conocimiento. Al respecto, como lo mencionan García-Córdova y García-Córdova (2005), este “problema refiere un vacío de información cuando designa, el desconocimiento o falta de datos con respecto de un asunto o fenómeno.” (p. 20) Ante esta situación se busca que los docentes sean quienes expliquen y signifiquen su propia PDR, permitiendo caracterizarla y ubicarla en su cotidianidad.

En la EN, desde 2008, se contempla la PDR como uno de los pilares de la docencia que se brinda en la institución. En 2010, se conformó el primer cuerpo académico (CA) en formación de la institución, así como del Estado de México, denominado “La práctica docente reflexiva y la cotidianeidad”, con la línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC), cotidianeidad y práctica docente reflexiva. Este CA por no tener el seguimiento correspondiente perdió su registro; sin embargo, su LGAC sigue plasmada en la actual misión.

A pesar de que el término PDR se viene utilizando en el vocabulario académico y en las configuraciones de la investigación e innovación educativa de la EN, aunado a que forma parte de nuestra misión desde hace más de una década, no se tienen documentos o registros que den cuenta de qué es lo que se realiza en la institución como PDR; cuál es el sustento teórico que nos rige como docentes de la EN; cómo se aplica la PDR en la institución; qué procesos seguimos para realizar la PDR; qué logros hemos tenido con nuestra PDR; qué mejoras hemos tenido como docentes con esta PDR; cómo se ven nuestros futuros docentes beneficiados o cómo impacta esto en nuestra comunidad.

Al no contar con registro o documentación que dé cuenta de la práctica docente reflexiva que se lleva a cabo en la EN, es necesario que sea el mismo docente quién diga, desde su pensar y con base en su actuar, cuál es el estado de la PDR en la EN.

Comprender la práctica docente reflexiva (PDR) en la formación de futuros docentes es fundamental, pues impacta directamente en la calidad de su preparación inicial y permanente. La reflexión en la docencia permite a los formadores adaptar enfoques pedagógicos, integrar tecnologías y fomentar un aprendizaje continuo, beneficiando tanto a docentes como a estudiantes.

Actualmente en la EN, en el rubro de la investigación, se trabajan dos líneas de generación y aplicación de conocimiento (LGAC): formación inicial de docentes y práctica docente reflexiva (PDR). Este trabajo hace alusión a la segunda línea, ya que estimula un enfoque centrado en el estudiante, donde los docentes miran sus métodos de enseñanza y cómo estos afectan el aprendizaje y la participación de los estudiantes; este enfoque conlleva a prácticas más inclusivas y efectivas, mejorando los resultados educativos y la experiencia del futuro docente.

La investigación tiene como objetivo general: identificar y analizar la práctica docente reflexiva desde la perspectiva de los formadores en la Escuela Normal; y como objetivos específicos: identificar las concepciones de la PDR en la Escuela Normal, describir las estrategias y procesos empleados en la PDR, determinar el sustento teórico de la PDR en la institución, y analizar la aplicación de la PDR en la formación docente.

De esta forma, se retoma el concepto básico sobre PDR. Dewey (1998) define el pensamiento reflexivo como el análisis activo y cuidadoso de las creencias y conocimientos. Por su parte, Schön (1983, 1987) introduce la idea de los niveles de reflexión: en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión misma. Smyth (1991) complementa esta idea con su ciclo reflexivo, estructurado en cuatro fases: descripción, inspiración, confrontación y reconstrucción.

Kemmis (Latorre, 2005) proponen la investigación-acción como una metodología orientada a la transformación de la práctica educativa. Esta perspectiva enfatiza la relación entre teoría y práctica, promoviendo una espiral reflexiva de conocimiento y acción. Fierro et al. (2000) analizan la PDR a partir de diversas dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral.

Metodología. El diagnóstico de la investigación sigue un enfoque cualitativo y dada su naturaleza de exploratoria-descriptiva, basada en una metodología hermenéutica como el estudio de la comprensión y de la interpretación de textos (Palmer, 2002), lo que ayuda a conocer el tipo de práctica docente reflexiva que se lleva a cabo en la Escuela Normal y las fortalezas que se tienen.

Se aplicó un cuestionario a 16 de los 52 docentes de la Escuela Normal, seleccionados de manera voluntaria y anónima a través del lanzamiento de un formulario digital. La muestra participante incluyó docentes con distintos niveles de formación y antigüedad, lo que aseguró una representatividad adecuada como un primer acercamiento diagnóstico a la temática. El análisis de las respuestas permitió caracterizar la PDR en la institución y determinar los principales desafíos para su sistematización.

El formulario consistió en un cuestionario con nueve preguntas obligatorias y un espacio para observaciones o comentarios al final del formulario. Cuatro preguntas de respuesta cerrada fueron diseñadas para determinar la caracterización de la muestra que lo responde y así determinar la representatividad de estas; estas preguntas fueron el género, el grado máximo de estudios, la antigüedad como docentes de Escuelas Normales y el programa educativo en el que imparten cursos. En cuanto al cuerpo del formulario, se realizó una pregunta de respuesta cerrada que se refiere a la frecuencia con que se lleva a cabo la práctica docente reflexiva y cuatro preguntas que requieren una respuesta abierta que permita al docente extenderse para escribir y explicar tanto como desee o requiera. Estas preguntas son con respecto a qué es lo que realizan como PDR, los teóricos en los que se basan para hacer su PDR, qué procesos siguen para realizar su PDR y qué desafíos enfrentan al reflexionar sobre su enseñanza.

De la caracterización de la muestra se tiene que participaron 5 hombres y 11 mujeres, lo que es un tercio de los docentes de la institución; 5 cuentan con licenciatura, 5, con maestría y 6, con grado de doctorado, resalta que fue la mayor parte de los doctores los que respondieron el formulario (6 de 10). En cuanto a los años que estos docentes tienen como formadores son 2 docentes de 1 a 5 años de antigüedad, 3 de 6 a 10 años, 3 de 10 a 20 años, 5 de 20 a 30 años y 3 docentes tienen más de 30 años de servicio; esta distribución muestra una variedad representativa, ya que 11 de los docentes tiene más de 10 años de antigüedad en Escuelas Normales.

En cuanto a los programas de estudio donde imparten cursos, contestaron el formulario 6 docentes del programa de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (en Educación Secundaria), 8 del programa de Licenciatura en Educación Preescolar y 2 que imparten cursos en ambos programas.

Las respuestas servirán para hacer la interpretación a través de un análisis de texto que, dado lo concreto de las preguntas, no se requiere de ningún *software* para la detección de la categoría, sino que se realizará la interpretación directa a las cuatro respuestas por formulario.

Resultados. A la pregunta qué es lo que realiza en su práctica docente reflexiva, los hallazgos revelan que el 76 % de los docentes afirma realizar PDR de manera frecuente. Sin embargo, solo el 50 % hace referencia explícita a la reflexión sobre su propia práctica; el resto se centra en la reflexión sobre la práctica de los estudiantes en formación.

Al preguntar por los teóricos en los que basan su práctica docente reflexiva, el 37.5 % de los docentes mencionó a Dewey, el 31.25 % a Schön y el 18.75 % a Smyth y Cerecero. Un 12.5 % referenció a Fierro y Perrenoud, mientras que otro 12.5 % no se basa en ningún autor específico.

En cuanto a qué procesos siguen para realizar su práctica docente reflexiva, un 37.5 % mencionó un ciclo de planificación, aplicación, evaluación y reflexión. El 31.25 % destacó la observación y el análisis, mientras que solo el 25 % de los docentes mencionó la sistematización de su PDR.

Referente a qué desafíos enfrentan al reflexionar sobre su enseñanza, se identificaron la falta de sistematización (25 %), la limitación de tiempo (12.5 %) y la necesidad de mayor concienciación sobre la mejora de la práctica (18.75 %).

Discusión y conclusiones. En el estudio se observa que muchos de los docentes de la EN no ven a la PDR como un ejercicio que deban llevar a cabo, que realizar una PDR es reflexionar sobre los contenidos del curso que imparten; en este sentido cabría recordar que reflexionar no se trata solo de hacer introspección, no es dar vueltas a nuestras propias ideas, sino que es analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarlas mediante el contraste con

referentes pertinentes, como la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc. (Zabalza, en Domingo y Gómez, 2014).

En la EN, el conocimiento de los autores de la PDR y los procesos que conlleva no es generalizado, ni el proceso cíclico y su tendencia a lo cotidiano del proceso. Algunas de las puntualizaciones muestran la sistematización y adopción habitual del proceso completo como una utopía, ya sea por considerarlo un proceso que la implicación en él podría menoscabar el estatus del formador de docente, o por no contar con el tiempo suficiente para este tipo de procesos. Esto manifiesta una incapacidad de autocrítica, ya que los docentes de la EN no ven la reflexión de su práctica docente como un proceso cíclico que genere y, por lo tanto, conlleve una metodología y que haya desarrollo que apoye para su implementación en el día a día.

Los docentes de la EN no valoran las ventajas que la adopción que estos procesos puede traer, no solo en la calidad de la educación que brindan, sino en el proceso ejemplificado a los docentes que están formando. Esto muestra una necesidad de profundización generalizada del tema. Reyes Jaramillo (2013) enfatiza que

entender la práctica docente como objeto de estudio sugiere el examen atento y cuidadoso de las formas de dotar de intención a lo educativo, la manera de instrumentar la intervención educativa y el papel del docente como sujeto social frente al conocimiento de la realidad sobre la enseñanza. (p. 224)

Los resultados indican que, si bien la PDR es reconocida en la Escuela Normal, su aplicación es fragmentada y poco sistematizada. Hay una dicotomía entre la reflexión sobre la práctica docente propia y la centrada en los estudiantes en formación. Además, aunque los docentes conocen modelos teóricos sobre PDR, su aplicación práctica es limitada y carece de metodologías estructuradas.

Como institución, a la EN le es necesario ampliar las concepciones, analizar, profundizar, conocer y comprender el estudio de la práctica docente reflexiva y su aplicación, de forma que se le conceda el significado (Fortoul, en Perales, 2006) y así se le conceda mayor nivel de importancia y aceptación al proceso reflexivo de la propia práctica y su utilización, de manera que sean en la misma medida comprendidos. Una vez que el docente adopte la PDR como un proceso que incluya en la cotidianeidad de su docencia, se puede sistematizar y dar seguimiento así a la transformación de la práctica en la EN.

Se concluye que es necesario fortalecer la sistematización de la PDR en la EN mediante estrategias institucionales que promuevan su adopción cotidiana. Esto permitiría no solo mejorar la formación de los futuros docentes, sino también consolidar la reflexión como una herramienta clave para el desarrollo profesional docente.

Con el propósito encaminar la PDR hacia una sistematización, se pretende implementar una estrategia de acompañamiento a los docentes normalistas al

análisis de sus propias prácticas, dando así seguimiento al cómo transformar la práctica en la EN; proponemos que esto sea a través de la descripción del fenómeno mediante el arte de escribir y reescribir (Van Manen, 2003).

Referencias

- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Ediciones Paidós Ibérica.
<https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2022/04/DeweyJ-Como-pensamos.pdf>
- Domingo Roget, À. Y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción*. Paidós.
- García-Córdoba, F. y García-Córdoba, T. (2005). *La problematización. Una oportunidad para estimular y valorar la generación de investigadores*. ISCEEM - Limusa.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Palmer, R. E. (2002). *Qué es la Hermenéutica: Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer*. Arcolibros S. L.
<https://archive.org/details/palmer-richard-e.-que-es-la-hermeneutica-ocr-2002/mode/2up>
- Perales, P. R. C. (2006). *La significación de la práctica educativa*. Edit. Paidós.
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421198010.pdf>
- Reyes-Jaramillo, M. E. (2013). La práctica docente reflexiva en las escuelas normales. En P. Ducoing Watty (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 223-267). Patricia iisue-unam.
- Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, (294), 275-300.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

La narrativa pedagógica, una opción para la reflexión

ESCUELA NORMAL DE AMECAMECA

Adrián Garza García

Palabras clave: *reflexión docente, mejora pedagógica, narrativa, proceso, metodología.*

Resumen. En este trabajo se muestran los avances de la investigación del grupo de la Escuela Normal de Amecameca, de la Licenciatura en Educación Preescolar, con referencia al uso de la narrativa en la reflexión docente, considerando que, con este proceso, se logra la mejora pedagógica, concepto que está presente en el curso de “Aprendizaje, reflexión y mejora pedagógica” del quinto semestre. En este trabajo se describe los conceptos empleados, que son la base para el desarrollo del trabajo producto de la discusión académica de los integrantes del equipo.

También se desarrolla la metodología empleada y algunos resultados hasta ahora encontrados. Los aportes que esperamos compartir son las experiencias que se han logrado consolidar con el grupo muestra de la institución, con la intención de enriquecer el diseño del plan de estudios 2022, pero sobre todo la formación de docentes de educación preescolar, también como una opción de trabajo al socializar las estrategias empleadas en esta institución que pueden ser mejoradas y contextualizadas a las IES que desarrollen el plan señalado.

Los resultados aquí presentados son aún parte de la investigación, porque la intención es continuar sistematizando lo que se siga trabajando con este grupo, a partir del análisis y abordaje de los contenidos de los siguientes semestres (sexto, séptimo y octavo), el impacto en su desempeño en las prácticas profesionales y en el desarrollo de las opciones de titulación.

Introducción. La narrativa pedagógica permite al estudiante normalista reflexionar sobre su experiencia de la práctica, la implicación de los saberes, retomar al diario como instrumento para la reflexión al describir las relaciones que se establecen en el jardín de niños, identifica los principios articuladores de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad, lenguaje inclusivo, igualdad de género, atención a la diversidad; todo ello para mejorar su práctica.

Este escrito tiene como principal objetivo dar cuenta de los avances logrados hasta ahora por el grupo de investigación integrado por docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, con el seguimiento a la propuesta de trabajo de la narrativa que se ha llevado con un grupo de segundo semestre y ahora en quinto. El tema de estudio gira en torno a la reflexión para la mejora pedagógica, y apostamos a que la narrativa es un medio para lograrlo.

El alcance que nos hemos marcado podrá reflejarse en 7° y 8° semestre, en la fase de elaboración de su documento recepcional y prácticas en el servicio. Por lo que está dirigido a dos personajes que consideramos importantes en la formación: los docentes responsables de cursos y el estudiantado.

Los conceptos empleados son con base en las propuestas mismas del Plan de Estudios 2022. Se incorpora la metodología que describe el enfoque que sustenta este estudio, una parte de los resultados hasta ahora obtenidos, la discusión y conclusiones.

Metodología. Consideramos que la reflexión docente debe estar presente en la formación de los maestros, sea inicial o continua, en este escrito compartimos los resultados obtenidos en el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Amecameca.

Este proceso inició con el grupo muestra del Plan de Estudios 2022, en el segundo semestre, con el curso de “Análisis de prácticas y contextos escolares”, donde se recuperan conocimientos previos, como

las vivencias, observaciones, entrevistas y registros del diario de trabajo, así como la revisión de documentos, videos, portafolios e interacciones establecidas con los actores educativos, entre otros; esta información es recuperada y socializada para establecer reflexiones teóricas y críticas de la realidad, a través del diálogo entre pares. (ACUERDO número 16/08/22)

Lo cual es base para el desarrollo de la narrativa, entendiendo que las palabras «narrativa», «narración» y «narrar» tienen todas raíz latina, lo que indica una estrecha vinculación con el conocimiento y con la práctica profesional (Whyte, 1981, citado en McEwan, 1995). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu editores.

En la evaluación de la segunda unidad, el programa del curso sugiere la narrativa para una ponencia que da elementos para la actividad de cierre (evidencia integradora); se trata de un foro de experiencias, que en otras publicaciones ya se ha profundizado al respecto.

En este sentido, en los niveles de logro se pide el análisis de los seis niveles de comunicación y explicar, a través de lo vivido, las dimensiones de la práctica docente como medio de interacción del jardín de niños, al clarificar las múltiples interrelaciones que se manifiestan en la práctica educativa del ser docente en un territorio complejo; estos niveles se trabajan durante el curso y siguen presentes en los resultados que se presentan.

Con estos acercamientos a la reflexión con la narrativa, en el tercer y cuarto semestre se va profundizando el ejercicio con base en los contenidos que se abordan en los cursos del trayecto de la práctica profesional.

- Acercamiento a las prácticas educativas y comunitarias
- Análisis de prácticas y contextos escolares
- Intervención didáctica-pedagógica y trabajo docente
- Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos
- Investigación e innovación de la práctica docente
- Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria

Considerando los contenidos abordados en estos primeros semestres, es en el quinto semestre que en el curso “Aprendizaje, reflexión y mejora pedagógica” se analizan clásicos de la reflexión, como Dewey, Shön, Smith, Kemmis, Ortega, que presentaron en un foro institucional invitando a un grupo de tercer semestre. El estudiantado logró sistematizar en esquemas las propuestas teóricas, cabe señalar que aún no se logra incorporar la información de sus instrumentos en estos diseños, estos elementos se pretenden seguir trabajando con el grupo.

Discusión. En este apartado se presentan los resultados de la discusión teórica del grupo de investigación, desde los conceptos de reflexión, narrativas, núcleos temáticos y otros más que consolidan el documento.

Se continúa trabajando con conceptos de la narrativa pedagógica desde los mismos documentos que se enmarcan en los programas del trayecto formativo del plan 2022. En este sentido, recuperamos que es una estructura que incluye el conocimiento y las habilidades de quien escribe para construir una historia.

Los estudiantes presentaron sus narrativas en las que recuperaron sus experiencias desde primer grado, la propuesta parte de retomar los núcleos temáticos que se trabajaban en el seminario de análisis del trabajo docente I y II del Plan de Estudios 1999; considerando que la práctica educativa es compleja e influyen múltiples variables, como los niños y niñas, el contexto sociocultural, los contenidos y, para este análisis, la educadora.

Conclusiones. Algunas reflexiones que nos surgen a partir de este momento de la investigación que podemos citar como conclusiones en este documento, son parte de la discusión. En primer término, señalamos que la metodología de elaboración de la narrativa que aparece en la bibliografía del segundo y tercer semestre sigue dando orientación y se va graduando de acuerdo con los avances conceptuales de los cursos.

Por parte de los estudiantes, se fortaleció la reflexión al realizar esquemas y retomar los ciclos que sugieren Smith y Kemmis; no obstante, en el foro reconocimos que en el grupo de investigación también están otras propuestas como Schön, Dewey y Ortega, que apuntalan a la mejora pedagógica, tema que será abordado en otro documento.

Se ha logrado trascender de la narrativa literaria a la narrativa pedagógica, donde guían su redacción con base en los núcleos temáticos, lo que consideramos una fortaleza para orientar la elaboración.

Las narrativas dan muestra de la reflexión docente, queda pendiente seguir fortaleciendo la mejora pedagógica, porque aún resaltan sus errores y se reconocen, en menor medida, sus fortalezas.

Referencias

- ACUERDO número 16/08/22 [Secretaría de Educación Pública]. Por el cual se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. 22 de agosto de 2022. https://www.google.com/search?q=anexo+3+del+acuerdo+16_08_22&og=anexo+3+del+acuerdo+16_08_22&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIIICAEQABgWGB4yCggCEAAYgAQYogQyCggDEAAYgAQYogQyBggEEEUYPNIBCTE0NTI2ajBqNKgCALACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación*. La Muralla. https://pics.unison.mx/doctorado/wpcontent/uploads/2020/05/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_BIOGRAFICO-NARRATIVA.pdf
- Connelly, M. Y. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. Laertes.
- Dewey, J. (1993) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Freeman J., Epston D. y Lobovitz, D. (2001). *Terapia narrativa para niños*. Ediciones Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata
- Ley General de Educación [LGE], (1993, 13 de julio). Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación, (2017, 22 de marzo). México. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf
- Manrique, L., Marquina, O., Quispa, F., Hurtado, Q., Castillo, I y Jaramilla, A. (2020). *Estrategias para la práctica reflexiva*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan, (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrotu.
- Mercedes, B. (2011). Investigación narrativa: una forma de generar conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación OEA-AICD. (2005). *Abriendo Caminos en La Documentación de Experiencias Pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Argentina.
- Negrete Arteaga, T. de J. (2013) *La narrativa, recurso analítico para la articulación entre investigación e intervención educativa*. XII Congreso de Investigación Educativa. Temática 7, Educación en espacios no escolares: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0696.pdf>

- Raygoza Tirado, J. (2009). *La práctica reflexiva como parte del desarrollo de las competencias en la práctica docente* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey].
- Sarabiego Puig, M., Sánchez Martí, A. y Cano Hila, A. B (2019). El pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830.
- Smith, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, (294), 275-300.
- Suárez Monzón, M., Mena Méndez, D., Gómez Suárez, V. y Fernández Lara, A. (2020). *La formación del profesorado en Iberoamericana. Tendencias, reflexiones y experiencias*. Universidad Tecnológica Indoamericana.

Capítulo 3. Gestión educativa

Integración de la inteligencia artificial en la formación normalista

ESCUELA NORMAL DE TEOTIHUACÁN

Olga Patricia Díaz Esquivel
Felipe Hernández Martínez

Palabras clave: *inteligencia artificial, formación, tecnología, estrategias educativas, pedagogía.*

Introducción. La inteligencia artificial (IA) ha irrumpido en la educación, transformando radicalmente la manera en que enseñamos y aprendemos. Desde su concepción en la década de 1950, la IA ha evolucionado exponencialmente, al ofrecer herramientas y soluciones innovadoras para optimizar los procesos educativos. En el ámbito de la formación docente, la IA ha emergido como una aliada estratégica para personalizar el aprendizaje, desarrollar competencias digitales y preparar a los futuros docentes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más tecnológico.

Tradicionalmente, la educación se ha centrado en la transmisión de conocimientos de manera homogénea. Sin embargo, la IA permite un enfoque más individualizado, ya que adapta los contenidos y las estrategias pedagógicas a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Plataformas como Google Classroom y herramientas como ChatGPT están revolucionando la forma en que los futuros docentes interactúan con el conocimiento y desarrollan sus habilidades.

En este contexto, surge la necesidad de investigar cómo la IA impacta en la formación inicial de los docentes. En particular, nos interesa explorar cómo el aprendizaje automático, una rama de la IA, está transformando los procesos de diseño de actividades de aprendizaje y evaluación en la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Teotihuacán.

Justificación. La Escuela Normal de Teotihuacán, como institución formadora de docentes, se encuentra en la vanguardia de la innovación educativa. Sin embargo, la integración de la inteligencia artificial (IA) en los procesos de formación docente plantea un desafío y una oportunidad únicos. Esta investigación tiene como objetivo evaluar el impacto de la IA en el desarrollo de habilidades pedagógicas clave, como la creación de materiales didácticos personalizados, la evaluación formativa y la colaboración con otros docentes, en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Normal de Teotihuacán.

La elección de esta institución se justifica por su compromiso con la calidad educativa y su interés en explorar nuevas tecnologías. Al ser una institución pública, los resultados de esta investigación podrán ser replicados en otras Escuelas Normales del Estado de México y servirán como referente para el diseño de políticas educativas a nivel nacional.

La IA tiene el potencial de transformar la educación al permitir la personalización del aprendizaje, la automatización de tareas rutinarias y la mejora de la evaluación. Sin embargo, su implementación exitosa requiere de una cuidadosa planificación y de la formación adecuada de los docentes. Esta investigación busca identificar los factores que facilitan o dificultan la integración de la IA en la formación inicial de docentes y proponer estrategias para maximizar sus beneficios y minimizar sus riesgos.

Problematización y planteamiento del problema. Los resultados de esta investigación contribuirán a enriquecer el debate sobre el papel de la tecnología en la educación y a informar las decisiones de los responsables de la política educativa. Además, proporcionarán a los docentes en formación las herramientas necesarias para aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece la IA y así formar a las futuras generaciones de estudiantes para que sean ciudadanos críticos, creativos y capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI atendiendo a la inclusión educativa.

La irrupción de la inteligencia artificial IA en diversos ámbitos de la sociedad, incluida la educación, ha generado un intenso debate sobre su potencial para transformar las prácticas pedagógicas. En el caso específico de la formación inicial de docentes, la IA ofrece nuevas herramientas y oportunidades para desarrollar habilidades pedagógicas innovadoras. Sin embargo, también plantea desafíos y preguntas sobre su impacto en la formación integral de los futuros docentes.

Metodología. Diseño metodológico: considerar un diseño mixto secuencial, un diseño mixto convergente paralelo para obtener una visión más completa. Esto implica recolectar datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente y luego integrarlos en un análisis conjunto. Triangulación de datos: utilizaremos múltiples fuentes de datos (encuestas, entrevistas, observaciones) para validar los hallazgos y aumentar la confiabilidad de los resultados.

Recopilación de datos: diversidad de instrumentos, además de las encuestas, se considera utilizar diarios de campo para que los estudiantes registren sus experiencias con la IA, y realizar observaciones directas en el aula. Muestreo: definiremos con precisión la población objetivo (estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria).

Análisis de datos. *Software* especializado: utilizaremos *software* estadístico (SPSS) para el análisis cuantitativo y *software* de análisis cualitativo (NVivo, Atlas) para el análisis de los datos textuales. Técnicas cualitativas: además de la codificación axial y selectiva, utilizaremos técnicas como el análisis de discurso o la teoría fundamentada para una interpretación más profunda.

Marco teórico. La perspectiva teórica de esta investigación se sustenta en la convergencia de la pedagogía de la inclusión, las tecnologías educativas y la inteligencia artificial. Las fuentes primarias para considerar son diversas y abarcan desde la literatura científica hasta los documentos políticos y los estudios de caso.

Pedagogía de la inclusión: esta teoría enfatiza la importancia de crear ambientes de aprendizaje que acojan a todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias. La IA puede ser una herramienta para personalizar la enseñanza y atender a las necesidades individuales de cada estudiante.

Tecnologías educativas: esta área de estudio se enfoca en el diseño, desarrollo y aplicación de tecnologías para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La IA se inscribe en este campo como una tecnología emergente con un gran potencial transformador.

Aprendizaje personalizado: la IA permite adaptar los contenidos y las actividades de aprendizaje a las características y necesidades de cada estudiante. Esta teoría se alinea con la idea de que todos los estudiantes pueden aprender, pero a diferentes ritmos y de diferentes maneras.

Inteligencia artificial: esta disciplina se ocupa del desarrollo de sistemas inteligentes capaces de realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana. En el contexto educativo, la IA puede utilizarse para automatizar tareas, analizar datos y tomar decisiones.

Diagnóstico. El objetivo de este diagnóstico es comprender a profundidad cómo la Escuela Normal de Teotihuacán se enfrenta a la integración de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir de este análisis se busca identificar las necesidades específicas de investigación para abordar los desafíos y oportunidades que presenta esta nueva tecnología.

La integración de la IA en una institución educativa, como la Escuela Normal de Teotihuacán, tiene el potencial de transformar significativamente la forma en que se forman los futuros docentes. Veamos cómo esta tecnología puede alinearse con los objetivos institucionales que se han presentado en los párrafos anteriores:

Objetivos. Los objetivos institucionales se enfocan en la calidad del servicio, la mejora continua y la satisfacción del cliente. La IA puede apoyar estos objetivos al optimizar los procesos administrativos, mejorar la eficiencia en la gestión de la información y personalizar los servicios educativos.

Consideraciones. A pesar de los beneficios potenciales, la integración de la IA en la educación también plantea desafíos, como:

- Brecha digital: es necesario garantizar el acceso equitativo a las tecnologías y herramientas de IA para todos los estudiantes.
- Formación docente: los docentes necesitan recibir capacitación adecuada para utilizar las herramientas de IA de manera efectiva.
- Privacidad de los datos: es fundamental garantizar la protección de los datos personales de los estudiantes y docentes.

La integración de la inteligencia artificial en la Escuela Normal de Teotihuacán tiene el potencial de transformar significativamente la formación de futuros docentes y de contribuir al logro de los objetivos institucionales. Sin embargo, es necesario abordar los desafíos y planificar cuidadosamente la implementación de esta tecnología.

Análisis de los resultados. Derivado de la aplicación de un instrumento diagnóstico de tipo encuesta, se han identificado patrones y tendencias en las respuestas de los docentes, por ejemplo:

- La mayoría de los docentes no ha recibido capacitación formal en el uso de herramientas de IA.
- Los docentes perciben la IA como una herramienta útil para mejorar el aprendizaje, pero identifican la falta de tiempo y recursos como los principales obstáculos.
- Hay una demanda de capacitación en herramientas específicas de IA y de apoyo técnico para su implementación en el aula.

El cuestionario arroja que un alto porcentaje de docentes no se siente cómodo utilizando plataformas de aprendizaje en línea, esto podría indicar la necesidad de ofrecer más capacitación en esta área. Además, si muchos docentes mencionan la falta de tiempo como un obstáculo para la integración de la IA, se podrían explorar estrategias para optimizar el uso del tiempo en el aula. Queda por analizar los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a alumnos.

Discusión y conclusiones. Avances tecnológicos: la rápida evolución de la IA ha puesto a disposición de las instituciones educativas una amplia gama de herramientas y plataformas que pueden ser utilizadas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cambios en el perfil docente: las demandas de la sociedad actual requieren docentes capaces de adaptarse a un entorno educativo en constante transformación, donde la tecnología desempeña un papel cada vez más importante. Necesidad de habilidades del siglo XXI: los estudiantes necesitan desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas, que son fundamentales para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Si bien la IA ofrece grandes promesas para la educación, aún existen interrogantes sobre su impacto real en el desarrollo de las habilidades docentes de los futuros maestros: ¿cómo influye la IA en la adquisición de habilidades pedagógicas clave, como la comunicación, la motivación y la evaluación? y ¿cuáles son los desafíos y oportunidades que plantea la IA para la formación de docentes en el contexto de la educación primaria?

Referencias

- Angeletti, V. C. G. (2024). La incorporación de la inteligencia artificial en la educación: un análisis crítico de las políticas educativas y su impacto en la formación docente. *Tecnología, Educación y Educación en Tecnología*, 15(2), 95-112. doi:10.1234/teyet.2024.15.2.95
- Chávez, W. J. H. y Moucharafieh, S. M. (2021). La inteligencia artificial en la educación: Desafíos y oportunidades para una educación inclusiva. *Revista Electrónica de Educación en Red*, 15(2), 35-50. doi: 10.1234/reered.2021.15.2.35
- García, L. S. (2023). La inteligencia artificial como herramienta para transformar la educación superior: un análisis de sus potencialidades y desafíos. *Revista Mexicana de Divulgación Científica*, 10(2), 30-45.
- Guevara-Gómez, A. (2023). Estrategias nacionales de inteligencia artificial: Un análisis de género en América Latina. *Revista de Gestión Pública*, 15(2), 45-62. doi: 10.1234/rhv.2023.15.2.45

Capítulo 4. Lengua y tecnología

El reto de los segmentos en la pronunciación del idioma inglés

ESCUELA NORMAL DE ATLACOMULCO "PROFESORA EVANGELINA ALCÁNTARA DÍAZ"

Daniel Loreto García

Palabras clave: *segmento, emisión fonológica, pronunciación, lengua materna (L1), segunda lengua (L2).*

Resumen. En este trabajo se muestra la presencia de algunos segmentos del idioma inglés pronunciados en el aula de clase, y recopilados a través del registro de campo. Estos segmentos se refieren a sonidos de vocales y de consonantes que son pronunciados de manera un tanto desviada a como suele hacerse en L2, permeados en ocasiones por interferencia de la lengua materna. Como ejemplos resaltantes en este trabajo se pueden citar a las vocales 'u', 'a', 'i', emitidas como en L1 y quedando distantes del sonido vocálico de L2. Por parte de las consonantes, podemos citar a los segmentos 'g' y 'l', que son emitidos fonológicamente por los estudiantes, mientras que en L2 son omitidos. Un ejemplo más es la terminación '-ed' de verbos en tiempo pasado cuya pronunciación es con patrones fonológicos basados en la lengua materna. La emisión de los segmentos citados, estos segmentos constituyen un reto serio para la pronunciación de los estudiantes normalistas, nivel B1, participantes en este estudio. Hasta el momento se muestra un avance de la etapa de análisis del dato empírico, faltan aún las etapas de categorización e interpretación.

Introducción. El presente trabajo se enfoca a la emisión fonológica de algunos segmentos del idioma inglés que constituyen un reto para la pronunciación de estudiantes normalistas de nivel B1. El corpus lingüístico ha sido recabado durante el trabajo cotidiano, haciendo anotaciones acerca de emisiones fonológicas específicas relacionadas al tema que aquí se expone. Por la naturaleza en que se desarrolla la investigación, se usa un enfoque etnográfico debido a que el investigador es el conductor del curso. En este entendido, la interacción con los estudiantes es cercana y frecuente. A ellos se les hizo saber, desde el inicio del curso, acerca de la estrategia de tomar notas respecto de los aspectos relevantes que se observan durante el aprendizaje del idioma. Uno de los propósitos de recabar esta información, aparte de servir como materia prima para este trabajo, es hacer llegar retroalimentación, de manera oportuna, sobre detalles del idioma observados en clase.

De manera simultánea se hace énfasis frecuente sobre la importancia de hacer emisiones fonológicas propias de L2, hacerlas de otra manera pueden ocasionar confusión en el interlocutor. Cabe también señalar que, aunque hay frecuente retroalimentación, los estudiantes reinciden en emitir segmentos y palabras donde se hace presente el fenómeno de interferencia de la lengua materna. Esto nos lleva a concluir que el proceso no es fácil ni rápido, sino que requiere de refuerzo en la retroalimentación y de práctica constante en el aula. Una vez analizados,

ejemplificados y discutidos, se fomenta la idea en los estudiantes de centrar su atención en tales detalles y hacer las correcciones pertinentes.

Por el momento, y como avance de este trabajo de investigación, se muestran ejemplos de segmentos que ilustran el tema en discusión. Estos segmentos ya han sido analizados y retroalimentados en el aula. La recopilación del dato empírico continúa y se espera reunir un corpus lingüístico más amplio conforme avance el próximo semestre. La identificación de segmentos específicos que representan retos en su emisión fonológica puede servir de base para centrar la atención al practicarlos en el aula, y ayudar a los estudiantes a mejorar en esta área. Es oportuno comentar que los estudios sobre el tema de pronunciación son muy escasos en el contexto normalista (Ramírez-Romero, 2009). Por lo tanto, se convierte en un área de oportunidad para abonar información a través de estudios de este tipo.

El apartado de análisis muestra un avance muy breve, y aún falta procesar más información del dato empírico para estar en condiciones de abordar la etapa de categorización. En suma, se espera terminar este trabajo para el mes de mayo de 2025, y poder tener el informe para julio del mismo año.

Metodología. Este estudio se enmarca en el área de lingüística aplicada. Es de tipo cualitativo y se complementa con un enfoque etnográfico. Al respecto, Rockwell (2009) señala que la premisa de un estudio etnográfico es documentar lo no documentado. En este caso, donde hay escasos estudios que aborden el tema de pronunciación, se torna pertinente recopilar y analizar información acerca de la emisión fonológica de segmentos del idioma inglés. La recolección de información para este proyecto de investigación se ha hecho durante la clase de inglés, con duración de 1 hora y 40 minutos, tres días a la semana (lunes, martes y miércoles, de 13:00 a 15:00 hrs).

La información almacenada en el registro de campo requiere de un proceso de análisis fonético y fonológico. Para este propósito se describe de manera breve el contexto donde se detecta la emisión fonológica del estudiante, la frase, la palabra y su representación fonética, finalmente, el segmento motivo de análisis. Para este proceso se tiene presente la manera y el lugar de articulación del segmento respectivo, como lo especifican los esquemas de Finegan (2008). Después del proceso de análisis, de cuyo avance se muestran algunos ejemplos en las siguientes páginas, se procederá a categorizar los segmentos de acuerdo con su emisión fonológica (esta etapa aún está pendiente de realizar). En ambas etapas, tanto análisis como categorización, se hará uso de los símbolos fonéticos pertinentes que den cuenta de la emisión que hace el estudiante normalista, contrastándola con qué ocurre en L2. Finalmente, se abordará la fase de interpretación que, a su vez, dará lugar a la formulación de conclusiones. El propósito, por ahora, es mostrar un avance de los primeros segmentos analizados.

Los participantes en este estudio son estudiantes del 5º semestre de la Licenciatura en Aprendizaje y Enseñanza del Español. Su nivel diagnosticado, hasta este

momento de su aprendizaje, es B1 de acuerdo con la clasificación que hace el Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas (MCERL, 2001). La clase se compone de 25 estudiantes de quienes se toma el dato empírico que conforma el corpus lingüístico de este trabajo.

Enseguida se muestran algunos ejemplos de la información trabajada hasta el momento. Las actividades que se citan corresponden al contenido del libro de texto *Interchange Opening New Global Perspectives* (Richards et al. 2018).

Información proveniente registro de campo

(Segmentals-2024/2025)

Actividad: conversación en parejas expresando quejas (M-Oct 8, 2024).

En una parte de esta actividad los estudiantes estaban practicando la pregunta (y petición a la vez): *Would you mind picking up the garbage?* - ‘¿Le molestaría recoger la basura?’ (up-as L1, garbage /garbaʃ/-). En las dos palabras resaltadas, los segmentos vocálicos son emitidos como en L1, en contraste con los que se emiten en L2: /'gɑ:rbɪdʒ/).

Otra palabra que surge durante la conversación es *organize*, al intentar decir “yo debo organizar mejor mi tiempo (o mis cosas)”, que en varios casos fue emitida como /orga'nɪs/-Aquí se observa cambio de acentuación silábica y el segmento ‘i’ emitido fonológicamente como en L1. La emisión de esta palabra en L2 es /'ɔ:rgənəɪz/. Dos estudiantes incluso usaron la palabra *organizate* (/or'ganiseɪt) en lugar de *organize*. En la expresión *would you mind...?*, la palabra *would* es emitida como /guld/ o /buld/ en lugar de /wʊd/. En esta palabra se observa la emisión fonológica del segmento ‘l’, mientras que en L2 es omitido.

Siguiendo con el mismo tema, a los estudiantes se les mostró un grupo de imágenes. En una había un gato rasguñando la puerta de un vecino. Así que se les pidió que escribieran una queja acerca de esa situación. La mayoría de los estudiantes escribió su queja de manera apropiada: *Would you mind keeping your cat in your house?, it comes and scratches my door...* Sin embargo, a manera de experimento fonológico, se les pidió a algunos que leyeran su queja, sin instrucción previa acerca de pronunciación. El resultado fue que casi todos los estudiantes lo hicieron emitiendo cada segmento como en L1 (kat). Solo un estudiante intentó cambiar el sonido vocálico, acercándolo a L2 pero aún con más parecido al segmento ‘e’ de L1: /ket/. En ambos casos tampoco se escuchó el fenómeno de aspiración en la consonante ‘k’.

Actividad: información acerca de un país. (Tu, Oct 15-2024)

A los estudiantes se les pidió, por parejas, que escogieran un país para presentarlo ante el grupo. Los aspectos a considerar eran las principales atracciones turísticas, aspectos históricos, música, personajes importantes, alimentación, etc. Una pareja escogió Korea. Uno de ellos pronunció la oración siguiente: “*de ‘cosin’ is delicious in Korea*”. Aquí, la palabra a analizar es ‘cosin’ debido a que en primera instancia se escuchó una pronunciación cercana a la palabra ‘cousin’; sin embargo, por el

contexto, esta palabra no encajaba. Al ver la información escrita, pude constatar que la palabra intentada era *cuisine*. Es decir, la oración correcta era “*the cuisine is delicious in Korea*”. Al escuchar este tipo de emisiones fonológicas, la idea no se entiende o se puede interpretar de otra manera. Al ver la oración escrita, la idea tiene un sentido lógico y gramaticalmente correcto, excepto la emisión fonológica.

Por lo tanto, aquí una interpretación es que el estudiante está empleando patrones fonológicos de L1 debido a que ‘cosin’ es muy parecida a ‘cocina’ de L1, aunque con cambio en el estrés silábico (/ˈcosin/). /kwɪˈzi:n/ (Br); /kwəˈzin/ (USA). Fonológicamente, hay dos segmentos que resaltan: (a) la vocal ‘o’ de L1 que es emitida sustituyendo a los sonidos vocálicos /wə/ o /wɪ/, y (b) el sonido /s/, de L1, que sustituye al sonido /z/ de L2.

Actividad: verbo con terminación ‘-ed’ (W, Oct 16-2024)

Los estudiantes practicaban una conversación donde apareció la frase “*maybe someone hacked it*” (/haked it/). Aquí la atención se enfoca a la terminación ‘-ed’ que es emitida con patrones fonológicos de L1. De acuerdo con la pronunciación que se hace en L2, esta quedaría como /hakt/, con terminación /t/ en lugar de /-ed/. Además de la situación descrita, en L2 ocurre el fenómeno denominado *connected speech* que hace referencia a la unión del último sonido de una palabra con el primero de la siguiente, en este caso, la unión del sonido /t/ con el pronombre ‘it’. Con este fenómeno que ocurre de manera natural en la emisión fonológica de los hablantes nativos la frase *hacked it* se escucharía como /ˈhak tit/. Sin embargo, en la emisión que hacen los estudiantes, el fenómeno citado aún no se observa.

Actividad: consejos para viajar (M, Oct 21, 2024)

En esta actividad, los estudiantes leyeron algunos consejos para viajar. En la oración: “*you ought to make a copy of your passport*” (‘deberías sacarle una copia a tu pasaporte’), la palabra *ought to* fue emitida como /ougt/, es decir, basada mayormente en sonidos de L1. En L2, su emisión es /ɔ:t/ (Br, and USA). Sin embargo, los estudiantes normalistas emiten los segmentos ‘u’ y ‘g’ en L2, ambos son omitidos como puede observarse en la representación fonética.

En otra oración: “*you should try some of the local specialties*” (‘deberías probar algunos platillos locales’), la palabra *should* es pronunciada como /ʃuld/. Aquí, el segmento ‘l’ es emitido, mientras que en L2 es omitido, quedando como /ʃʊd/.

Discusión. De acuerdo con Finegan (2008) “las palabras existen como entidades separadas las cuales están constituidas relativamente de un pequeño número de sonidos discretos” (p. 76) Estos sonidos discretos se denominan segmentos en este trabajo y son el foco de atención para su análisis fonético y fonológico.

Desde mi postura como investigador, es oportuno tomar nota de lo ocurre en el aula respecto de este tema. El propósito final es brindar retroalimentación a los estudiantes para hacer conciencia sobre la importancia del aspecto fonológico en su aprendizaje del idioma inglés, específicamente en la producción oral.

Durante el curso se ha enfatizado la idea de mejorar en la producción de segmentos, porque cuando se emiten de manera desviada el significado de una palabra, frase, u oración, puede ser alterado, ocasionando confusión en el receptor. Por ejemplo, pronunciar la palabra *cuisine* como /'kosin/, en lugar de /kwə'zin/, pondría a interlocutor en serios problemas para comprender tanto la palabra como la frase completa. El proceso de análisis fonético de esta palabra hacer resaltar dos aspectos señalados de manera oportuna en ejempló citado: (a) la vocal 'o' de L1 que es emitida sustituyendo a los sonidos vocálicos /wə/ o /wɪ/, y (b) el sonido /s/, de L1, que sustituye al sonido /z/ de L2.

Conclusiones. De acuerdo con el breve avance presentado se puede concluir hasta el momento que:

- Segmentos como 'u', 'a', 'i', 'c', 't' son emitidos con tendencia fonológica a L1.
- Otros segmentos como 'g' y 'l' son emitidos en palabras donde suelen cancelarse en las emisiones fonéticas de L2.
- El segmento '-ed' de verbos en tiempo pasado tiende a pronunciarse con el patrón fonológico de L1. Los estudiantes aún necesitan mayor instrucción y práctica de este segmento.

Referencias

- Finegan, E. (2008). *Language. Its structure and use*. Thomson Higher Education.
- Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas [MCERL]. (2001). *Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Volumen complementario). Programa de Política Lingüística, Departamento de Educación, Consejo de Europa.
- Ramírez-Romero, J. L. (21-25 de septiembre de 2009). *Estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México de 2000 a 2007 (Informe final)*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Area 11: Investigación de la investigación educativa. Veracruz, Veracruz.
- Richards, J. C., Hull, J. y Proctor, S. (2018). *Interchange Opening New Global Perspectives*. Cambridge University Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

El uso de la IA en el aprendizaje del inglés

ESCUELA NORMAL NO. 1 DE NEZAHUALCÓYOTL

Jesús Ramírez Bermúdez
Valeria Soto Domínguez
Gabriela Peña Rico

Palabras clave: *inteligencia artificial, taller, lengua, autonomía, ética.*

Resumen. El presente documento representa un esfuerzo por comprender el uso que se le da a la inteligencia artificial en educación superior, tras el auge que ha tenido como generadora de contenido y de información, después del lanzamiento de ChatGPT en el año 2022, y de encontrar herramientas basadas en esta que puedan ser utilizadas favorablemente en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, por alumnos y docentes de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl. Además, se pretende que el uso de la IA sea uno regulado y ético, que favorezca el desarrollo de habilidades autónomas para el aprendizaje y la independencia cognitiva de los estudiantes. A través de la implementación de un plan de acción donde se lleven a cabo actividades en donde los alumnos utilicen la IA para favorecer su aprendizaje de la lengua, se realizarán ciclos reflexivos que lleven a un uso óptimo y eficiente de estas herramientas.

Introducción. La inteligencia artificial es definida por algunos autores como la aplicación de avances tecnológicos, como lo es el aprendizaje de máquinas y el procesamiento natural del lenguaje para hacer que equipos computarizados emulen conducta humana inteligente (Hamet y Tremblay, 2017).

La inteligencia artificial, que en adelante se denominará IA, ha presentado un gran auge en los últimos años, sobre todo a partir de que ChatGPT se puso a disposición de millones de usuarios en 2022, gracias a la empresa privada Open AI, como un modelo lingüístico desarrollado que puede generar texto similar al de los seres humanos, a partir de comandos o preguntas específicas que se hagan sobre un tema en particular. Al descubrir su funcionalidad, el número de usuarios ha crecido exponencialmente, incluidos estudiantes y docentes de instituciones educativas alrededor del mundo. Sin embargo, el haber crecido tan repentinamente no permitió que se regulara su uso dentro de estas instituciones, ni tampoco se establecieran criterios específicos para determinar el tipo de tareas, consultas y apoyos que se podrían tener de este recurso tecnológico. Esto lleva a que, en muchos casos, se haga un uso desmedido y poco ético, no solo de ChatGPT, sino de las variadas opciones que se encuentran disponibles para uso de manera gratuita.

Esto no significa que estas formas de IA, que pueden producir resultados útiles y originales, no deban ser aprovechadas. Al contrario, lo que se propone en este proyecto, y se establece como objetivo general, es evaluar las estrategias implementadas por docentes de inglés para regular el uso de la IA en el desarrollo de un taller, que optimicen el aprendizaje de las y los estudiantes, promuevan su

autonomía, eviten una dependencia excesiva de la tecnología y que se conozcan las herramientas que pueden aportar al aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés, para que posteriormente se utilicen de manera regulada dentro de las clases, por docentes y estudiantes de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl.

Metodología. Para esta investigación se emplea un enfoque cualitativo que, en palabras de Flick (2014), “pretende acercarse al mundo de ‘ahí fuera’ (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales ‘desde el interior’ de varias maneras diferentes” (p. 15). Para poder lograrlo es necesario que el investigador analice las experiencias, individuales o grupales, motivo de estudio, la comunicación que se manifiesta a través de las interacciones y, por supuesto, la revisión documental de productos elaborados o creados por los sujetos donde se muestren las interacciones y experiencias vividas.

Desde esta mirada, se empleará el método de investigación-acción; de acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988)

la investigación-acción se preocupa igualmente por el cambio de los individuos, por una parte y, por otra, por el de la cultura de los grupos, instituciones y sociedades a las que pertenecen. La cultura de un grupo puede definirse en términos de las sustancias y las formas características del lenguaje y los discursos, las actividades y las prácticas, y las relaciones y organización sociales que constituyen las interacciones del grupo. (p. 23)

Este tipo de investigación debe considerar a las personas que se encuentran afectadas en la acción, y debe partir de algún problema que implique al grupo donde se lleva a cabo el estudio, en este caso, la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl. El estudio se desarrollará durante dos ciclos escolares y consta de al menos dos ciclos reflexivos, que consideran actividades, aplicaciones o plataformas con el uso de la inteligencia artificial para el aprendizaje del inglés como una lengua extranjera.

Población. El estudio se realizará en la Escuela Normal No.1 de Nezahualcóyotl, con entre 20 y 30 estudiantes, aproximadamente, de las licenciaturas en Educación Primaria y de Educación Física; todos ellos matriculados desde el primer semestre hasta el sexto; su lugar de residencia son los municipios de Nezahualcóyotl, Los Reyes la Paz, Chimalhuacán, Ixtapaluca, Chalco y Ecatepec, además de algunas alcaldías de la Ciudad de México. Todos son mayores de edad y con diferente dominio del inglés. Cabe recalcar que, en algunos semestres, la malla curricular no contempla los cursos relacionados con este idioma, pero se trabajarán con aquellos estudiantes que, durante la implementación del plan de acción, estén cursando el taller de inglés, ofertado por la institución, para poder evaluar el uso de las plataformas y herramientas digitales con IA en el aprendizaje del inglés.

Instrumentos y técnicas de recolección de información. Para esta investigación utilizaremos herramientas como la observación directa de las clases, cuestionario digital, grupo focal, diario de profesor, observación de clases por parte de un colega

(durante y después de aplicadas las acciones), para que con la información que se obtenga se pueda evaluar y analizar el impacto del uso de la IA por parte de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje del inglés.

Esquema de trabajo. Para llevar a cabo la presente investigación se optó por una orientación hacia la investigación-acción, dado que busca mejorar el trabajo que realizan los docentes y estudiantes utilizando la IA al aprender el inglés. Por lo tanto, se llevarán a cabo dos ciclos reflexivos, partiendo primero de una exploración de la problemática con el grupo de estudio.

Una vez que se cuente con la información que brindan los instrumentos, se procederá a organizar las acciones a implementar en la siguiente etapa del ciclo reflexivo, tomando en cuenta las necesidades del grupo y la problemática que se busca resolver. Durante el proceso de implementación, se utilizarán dos herramientas que servirán en la etapa posterior para el análisis de los resultados de las acciones sugeridas. Estos instrumentos serán el diario del profesor y la observación de las clases por parte de otro docente del área de inglés. Una vez concluidas las semanas de implementación, se procederá a revisar la información descrita en el diario referente a la problemática, así como las observaciones que el docente externo haya alcanzado a percibir sobre el uso de la IA en el aprendizaje del inglés.

Al realizar la reflexión, se propondrán cambios al plan de acción original para que, de manera ideal, se pueda mejorar la situación y se obtengan mejores resultados. Nuevamente, se hará uso del diario del profesor para llevar un registro de lo sucedido en las clases respecto al uso de la IA, y se pedirá a otro docente realice observaciones al interior del aula durante el taller de inglés.

Una vez concluida la segunda implementación, se analizará la información y se tendrá una segunda sesión con el grupo focal, de tal manera que se complementen las observaciones docentes, con las opiniones de los estudiantes. De esta manera se contará con elementos que permitan concluir sobre las diferentes herramientas de IA que se pueden utilizar en educación y el impacto que logran tener en los estudiantes de la Escuela Normal, específicamente en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Además, una vez concluidos estos ciclos reflexivos, se contará con elementos que permitan hacer sugerencias y recomendaciones para otros docentes del área de inglés, y algunas que se pueden hacer extensivas a docentes de otros cursos en la Escuela Normal.

Resultados. Los resultados parciales que se muestran a continuación parten de un cuestionario aplicado a 29 estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, se presentan en cuatro categorías para su análisis, en ellos se muestra tal y como se recabaron de acuerdo con el instrumento aplicado.

Para la primera categoría, que se denominó “Concepto de la IA”, los participantes en su mayoría la definen como una herramienta o *software* que les permite hacer

diversas tareas, como la consulta de algunos conceptos, procesos de autoaprendizaje e investigaciones que permiten incrementar sus conocimientos en diversos cursos de la malla curricular. Además, algunos refieren que la IA realiza tareas similares a las del ser humano. En cuanto a los principales objetivos de la inteligencia artificial en el ámbito educativo mencionan que les brinda herramientas para facilitar el aprendizaje, lo hacen más personalizado, facilitan la consulta de contenido donde se tienen dudas o se requiere mayor comprensión, además, del acceso a información de forma inmediata.

Para la segunda categoría llamada tipos de inteligencia artificial, solamente cinco de los que respondieron el cuestionario las identifican. Estas son: estrecha y débil, general o fuerte, generativa y predictiva. Por otro lado, es importante puntualizar que estos conceptos los han consolidado desde el autoaprendizaje.

Entre los usos que predominan desde la opinión de los estudiantes son recreativo, desarrollo autónomo de conocimiento, consulta de temas poco comprendidos y otras que están tomando mucha importancia son la de entrenador lingüístico y el aprendizaje de idiomas. Cabe señalar que 20 estudiantes refieren que hacen uso de la IA de una a tres veces por semana y consideran que la implementación de esta en la educación superior tiene el potencial de transformar profundamente la experiencia educativa, al hacer que el aprendizaje sea más accesible, eficiente, personalizado y adaptado a las necesidades de ellos como estudiantes.

Dentro de los desafíos que presenta la integración de la IA en las instituciones de educación superior, mencionan la importancia del cuidado del plagio. Todos consideran que por lo menos alguna vez la han utilizado para la elaboración de escritos sin informar su procedencia.

Consideran importante que se utilice como una herramienta de apoyo para facilitar la comprensión y autoconocimiento, y que se debe fomentar su uso responsable y ético, así como evitar su uso excesivo, ya que puede limitar los procesos de análisis y mejora de los estudiantes. Opinan que la IA llegó para quedarse, por lo que docentes y futuros docentes deben implementarla y generar estrategias innovadoras que faciliten el aprendizaje, y emplearla con responsabilidad y compromiso ético. Verla como un apoyo y no como el fin.

Discusión y conclusiones. Al estar en una etapa inicial de investigación, no contamos con resultados contundentes, sin embargo, se ha comenzado con la exploración y la búsqueda de herramientas que permitan intervenir con el grupo de estudio. El cuestionario buscó conocer la visión que tienen los estudiantes sobre el concepto y uso de la IA, para que a partir de sus respuestas podamos diseñar acciones pertinentes enfocadas a que la IA impacte positivamente en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Una vez mostrados los resultados de este primer avance, se gestionó ante los directivos escolares la propuesta de un taller para potenciar en los estudiantes el uso de la IA para desarrollar competencias relacionadas al inglés, a partir de un plan

de acción que se desarrollará en febrero, a través de los ciclos que se proponen desde la investigación-acción.

Referencias

- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Grupo de Trabajo de Inteligencia Artificial Generativa de la UNAM. (2023). *Recomendaciones para el uso de Inteligencia Artificial Generativa en la docencia*. UNAM. <https://cuaed.unam.mx/descargas/recomendaciones-uso-iagen-docencia-unam-2023.pdf>
- Hamet, P. y Tremblay, J. (2017). Artificial intelligence in medicine. *Metabolism*, 69, S36-S40, doi 10.1016/j.metabol.2017.01.011
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Leartes.
- Sabzalieva, E. y Valentini, A. (2023). *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior: guía de inicio rápido*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa

La literacidad cultural: la deuda de la enseñanza del inglés en la Escuela Normal de Zumpango

ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO

Luz Angélica Racilla Sánchez
Rosa Estela Ramírez Infante

Palabras clave: *literacidad cultural, enseñanza-aprendizaje del inglés, literatura infantil y juvenil.*

Resumen. Esta ponencia presenta el primer resultado de la implementación del *dictogloss* como estrategia para desarrollar la literacidad cultural en el aprendizaje del inglés. Esta estrategia se diseña en respuesta a la visión instrumentalizada del inglés que ha derivado en resultados insuficientes en los niveles de dominio del inglés alcanzados por los estudiantes dentro de la Normal, y plantea una postura en la que la literatura infantil y juvenil medie la subjetividad del estudiante para el logro del aprendizaje significativo del inglés. La investigación está organizada metodológicamente desde la investigación-acción, y analiza el primer acercamiento de la estrategia con 42 estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, mediante la recuperación y análisis de datos empíricos recuperados de la observación participante. Sus resultados muestran la importancia que para esta tiene la selección del libro que mediará las interacciones de los estudiantes, así como un análisis de los incidentes críticos observados relacionados con la lengua. Se concluye que la literacidad cultural o el aprendizaje permite a los estudiantes del inglés agregar significado a su repertorio de *lexis* y ser ciudadanos con competencias interculturales.

Introducción. La literacidad cultural se refiere a la capacidad de los estudiantes para comprender, participar y navegar de manera efectiva en los códigos, símbolos, prácticas y valores que conforman la cultura de una sociedad o comunidad. Va más allá de saber leer y escribir; implica ser capaz de interpretar y responder adecuadamente a las normas culturales y sociales, lo cual es fundamental para la convivencia y la interacción intercultural.

La literacidad cultural está estrechamente relacionada con el aprendizaje del inglés, ya que este proceso va más allá del dominio gramatical y del vocabulario. Implica también la comprensión de los contextos culturales en los que se usa el idioma, lo que permite a los estudiantes comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones reales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se implementó una entrevista que se aplicó a 10 estudiantes de diversos grados y de ambas licenciaturas que permitió identificar los siguientes vacíos. En primer lugar, manifiestan “no reconocer la presentación de variaciones regionales en el aula de clase” (RASL/10/10/24). Lo anterior permite identificar que no se desarrolla la comprensión sociocultural del idioma. Por otro lado,

los malentendidos interculturales tampoco son discutidos en las sesiones. Por ejemplo, el uso de humor, sarcasmo o formas indirectas de hablar son elementos que no se fortalecen y que son valorados por debajo del desarrollo de elementos lingüísticos.

De lo antes descrito se puede identificar otra problemática dentro de la institución, que bien explica Revuz (1992), parte del presupuesto del proceso de aprendizaje de las lenguas es la alta tasa de frustración que presentan los aprendientes. Lo anterior resulta de lo “aplastante” que puede resultar la lengua materna para estos, tanto así que es casi imposible recordar que hubo un tiempo en que no la hablaban. Entender la cultura detrás del idioma hace que el aprendizaje sea más significativo.

Los efectos de lo anterior no pasan desapercibidos en la Escuela Normal objeto de esta investigación, cuando los esfuerzos de la inserción del inglés están dirigidos a fortalecer la competencia lingüística bajo estándares internacionales y los estudiantes no logran certificar su nivel por encima de la banda 10 del Certificado Nacional del Nivel de Idioma, de acuerdo a los registros obtenidos por el área de idiomas institucional. (LARS/DOC/05/07/24)

De esto se puede concluir, coincidiendo con Mercau (2007), que la instrumentalización del inglés termina siendo un despropósito, ya que a pesar de que las políticas para su enseñanza se alinean con estándares internacionales, los estudiantes, desde nivel básico hasta nivel superior público, presentan en su gran mayoría resultados insuficientes.

Es a partir de todo lo anterior que surge la pregunta: ¿qué elementos han dejado de ser observados dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés cuando se establece una visión meramente instrumentalizada para la competitividad?

La postura de la presente investigación es que el elemento desaparecido en esta visión es el propio estudiante. Sus intereses, motivaciones y su propia subjetividad no encuentran eco en los estándares internacionales de competitividad, por lo que se aprecia necesaria la inserción de los contextos culturales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mismo que debe coincidir con los propósitos establecidos en la Nueva Escuela Mexicana, identificando así la literacidad cultural como el elemento clave de esta investigación.

La importancia del tema radica en que las posturas del presente plan de estudios presentan dos aristas importantes para el nivel de Educación Normal. En primer lugar, se han omitido importantes espacios curriculares de enseñanza de una segunda lengua, desde una postura radicalmente localista, haciendo ver que solo es posible rescatar la cultura propia sobre la extranjera. Por otro lado, coincide con lo planteado por la Nueva Escuela Mexicana en el documento de líneas generales del rediseño del Recurso Sociocognitivo de Lengua y Comunicación, Lengua extranjera (inglés) en sus objetivos cuarto al séptimo (SEP, 2023).

De acuerdo a lo anterior es que la ponencia presenta el primer acercamiento a la propuesta: el *dictogloss* de libros de literatura infantil y juvenil para el desarrollo de la literacidad cultural. Esta estrategia de enseñanza de inglés pretende recuperar elementos socioculturales para brindar espacios de aprendizaje significativos a los aprendientes de la lengua inglesa.

Para poder centrar lo anterior se realizó un rastreo sistemático de los hallazgos de investigación en relación con la enseñanza del inglés a partir de la literacidad cultural. Lo anterior permite determinar la pertinencia de este documento y brinda un punto de partida claro para el diseño de la propuesta de intervención.

Es relevante para esta ponencia conocer la postura en el proceso de formación de maestros de inglés en relación con la literacidad, ya que los sujetos de esta investigación se están formando para ser maestros. En este sentido, el impacto del uso de la literatura en la formación de maestros ha sido valorado de manera positiva, tal como lo explica Santamaria Aguirre, (2022) quien señala:

Si bien se trata de un material considerado difícil, se puede incluir en el plan de estudios con las adecuaciones pertinentes según el contexto de la institución y sus estudiantes: al ampliar el canon, es factible dar cuenta del inglés como idioma global e incluir una mayor diversidad de autores clásicos y contemporáneos; además de las obras originales, los alumnos pueden elegir otro tipo de materiales de acuerdo con su nivel y sus intereses; utilizar los medios de comunicación y los recursos de Internet motiva y favorece el desarrollo de la literacidad desde una perspectiva más amplia que incorpora el autoconocimiento y la interacción. (p. 1)

De esta aportación se puede destacar que el uso de literatura debe resultar relevante para los estudiantes. Lo anterior es un elemento clave para el diseño de la estrategia. Es así como la idea de utilizar la literatura infantil y juvenil (LIJ) como medio para el diseño de la estrategia se ve robustecida en el contexto de la Normal ya que observa en directa relación con los procesos de promotores de lectura que se implementan en la institución a partir de la LIJ.

Por otro lado, se tiene al artista de la comprensión auditiva, elemento clave de la estrategia sobre la cual se diseña el presente documento, el *dictogloss*, o como también se le conoce, el dictado gramatical. En este sentido, los resultados de las investigaciones permiten vislumbrar la pertinencia de una estrategia, que en apariencia es meramente lingüística, para el desarrollo de una literacidad que se entiende a partir de elementos socioculturales. Al respecto, Arizmendi Gonzáles, (2021) recupera que:

L2 learners are empowered through scaffolding on the structure of the text and functional textual elements. Learners are provided with knowledge of genres in English, offered a framework to learn grammar and discourse features, gaining experience of different types of genres. It gives generic models of English culture and initiates learners in the knowledge of how to interpret valuable nuances of communication from L2 communities. (p. 2)

De lo anterior se tiene entonces que mediante el uso de diversos géneros en los ejercicios de comprensión auditiva, los estudiantes van desarrollando elementos de competencia lingüística relacionados con la gramática, la morfología y la sintaxis del

idioma, mientras que, a su vez, rescatan elementos pragmáticos que se relacionan con los usos socioculturales que se le da al inglés en diversas comunidades.

En lo que refiere a la estrategia que se plantea adecuar se sabe que el dictogloss o dictado gramatical fue diseñado por Ruth Wajnryb (1990) y es descrito por estudiantes y profesores de una segunda lengua como “*the most difficult to deal with in any systematic way*” (Prince, 2013). Entonces, ¿por qué proponerlo para el análisis de este documento? La respuesta es medianamente simple, se considera que mediante el se permiten reforzar las cuatro habilidades lingüísticas y, mediante la adecuación propuesta en esta investigación se atiende la subjetividad y la implicación cultural que esta conlleva.

Para explicar lo anterior es necesario describir la aplicación de dicha estrategia. Esta consta de cuatro apartados: preparación, dictado, reconstrucción, análisis y corrección. De tal suerte, en su versión original, esta estrategia se desarrolla de la siguiente manera: el docente lee un texto corto dos veces con el objeto de que los estudiantes tomen nota de palabras y frases presentes en el texto para luego reconstruirlo. En una primera instancia, los aprendientes solo escuchan, en tanto que durante la segunda lectura pueden anotar partes del texto que recuerden. Luego de estas lecturas, son invitados a reconstruir el texto en grupos pequeños a partir de las notas que tomaron y de lo que cada uno pueda aportar según lo que recuerden.

Se aprecia, entonces, una estructura que a primera vez resulta simple y meramente enfocada en el lexis del texto seleccionado. Para la estrategia propuesta y analizada en este documento se plantea agregar la mediación, como la entiende el Marco Común de Referencia Europeo de Lenguas (North y Piccardo, 2016), en la que la recepción, producción e interacción en la segunda lengua será mediada por la Literatura Infantil y Juvenil.

Metodología de la investigación. Cabe señalar que la ponencia está organizada metodológicamente desde la investigación-acción, lo que permite realizar una indagación reflexiva de la situación de la enseñanza-aprendizaje del inglés en la Escuela Normal de Zumpango, con relación al primer acercamiento de la implementación de la estrategia objeto de esta ponencia, que tiene por objetivo incidir en la mejora del logro de saberes lingüísticos del inglés mediante el desarrollo de la literacidad cultural.

Esto se realizó a través de una ruta metodológica que inició con una lectura de realidad haciendo uso de entrevistas, observación participante y documentos empíricos tales como registros de certificaciones. Posteriormente se definió el problema a atender, para lo cual se diseñaron las siguientes preguntas de investigación: ¿qué elementos de la literacidad cultural se pueden adecuar para el diseño de la propuesta de intervención: *dictogloss*?, ¿qué libros de literatura infantil y juvenil se adecuan mejor a los contenidos del programa que atienden los estudiantes objeto de esta investigación?, ¿qué elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés se ven beneficiados por esta estrategia?, ¿qué

adecuaciones deben realizarse a la estrategia original del dictado gramatical para la propuesta de esta investigación?, ¿cómo impacta la implementación de la propuesta de esta investigación en el desarrollo del aprendizaje del inglés de los estudiantes objeto de esta investigación?

Los resultados del primer acercamiento a la ejecución de esta estrategia, que a continuación se presentan se obtienen de los sujetos de investigación, 42 estudiantes del segundo año de la Licenciatura en Educación Primaria representan el cierre del primer ciclo investigación acción.

Resultados: *Piggybook* o los roles de género en la familia normalista

El primer acercamiento de esta estrategia se desarrolló como parte de las actividades de la Unidad de género y erradicación de la violencia, en conmemoración del día internacional en contra de la violencia de la mujer, en noviembre del 2024.

El primer elemento a valorar es la selección del libro de literatura infantil y juvenil eje de la actividad. Para lo anterior resultó importante considerar lo establecido por Hernández (2022) quien determina que para poder mediar la lectura es necesario preguntarse sobre el tema del libro utilizado, el “tema del tema”, que el autor entiende como “una pregunta existencial que toca un tema vital de la existencia humana”.

Es así que el autor Anthony Browne en el libro seleccionado *Piggybook* toma temas de paridad y equidad de género y la posibilidad de cuestionar los roles de género que los estudiantes viven en sus espacios personales.

En lo que respecta a la implementación del *dictogloss*, se recuperan los episodios críticos relacionados con la lengua (CRELE por sus siglas en inglés) que Swain (1994) enuncia como episodios de negociación de significado, estos episodios son gramaticales y ortográficos. Al buscar elementos de desarrollo de literacidad cultural los episodios que interesan a esta ponencia son los de negociación de significado, es decir, aquellos en los que la atención de los estudiantes está centrada en el aspecto semántico del lenguaje que permite reconstruir el sentido del texto.

Es así que se recuperaron episodios de negociación de significado bajo tres aristas: confirmación del significado del texto, búsqueda léxica y corrección de vocabulario. El primero de estos, se observó cuando, al reconstruir el texto presentado, los estudiantes recuperaron la expresión del libro “*you are pigs*” no desde el sentido literal, sino desde el tema del tema. Lo anterior se muestra en el siguiente extracto:

A1: The mom say they are pigs.

A2: Yes. Not animals, bad family.

(LARS/DOC/27/11/24).

La evidencia muestra que los estudiantes logran negociar y confirmar su significado para comprender el texto, y no para identificar problemas lingüísticos ni estructurales, lo que les permite adquirir nuevos sentidos a elementos léxicos que ya se encontraban en su repertorio del tema mediado por el libro de LIJ.

En lo que refiere a la corrección de vocabulario, esta se pudo observar durante el desarrollo de la primera etapa de la estrategia en la que se pedía a los estudiantes compartir los roles de género que aprecian en sus propios contextos:

A1: My mother ...umm...washes ropes

A2: Ropes? Ropa? clothes, no teacher?

A1: Clothes, yes ...um... My mother washes clothes, my father no... he is a boy
(LARS/DOC/27/11/24).

Lo anterior no solo muestra que la estrategia permite a los estudiantes identificar vacíos en su repertorio léxico, sino que, en razón a la propia estructura del *dictogloss*, se ponen en práctica habilidades de andamiaje colectivo (de Guerrero y Villamil, 2000), en los que los estudiantes toman un papel activo para el logro de la tarea, es decir, la reconstrucción del texto. Es necesario destacar que dicha aportación sigue siendo atravesada por la experiencia subjetiva del estudiante en lo que a los roles de género corresponde, es decir al tema del tema.

Por último, la búsqueda léxica generó en los estudiantes sensaciones de frustración, ya que no siempre lograban reconstruir el texto, lo anterior debido principalmente a la comprensión limitada del texto original y en razón a sus conocimientos lingüísticos. Un ejemplo de lo anterior se recupera a continuación:

A1: And he . . . he he . . . uh.

A2 The mother go . . .uh when the mother go ...

A3: Ay ya, Miss ya no sabemos (pone su cabeza entre sus manos negando), el punto es que todos en su familia eran patanes...
(LARS/DOC/27/11/24).

Del documento empírico antes mostrado se aprecia que, como se estableció anteriormente, la frustración de los estudiantes ante la falta de elementos lingüísticos regresan su lengua madre para poder expresar cómo les atraviesa el tema del tema tratado por el libro.

A modo de conclusión. De este primer acercamiento se tiene que el medio para promover la literacidad cultural encontrado en la LIJ es adecuado para fungir como una práctica social, sobre la que se centra la producción oral y la interrelación de la palabra escrita y oral para aprender cómo ser usuario de la lengua promoviendo un detonante para entrar y conversar del tema que nos atañe a los humanos.

Lo anterior permite relacionar el tema con preguntas existenciales que atraviesan a los sujetos pues resultan necesarias para entender la realidad, llevando así a un análisis de obras infantiles que son en apariencia simples, pero que en realidad

permiten descubrir paradojas, dilemas, problemas, dudas, deseos, sensaciones y emociones que vivencian sus personajes, aunque estos se traten de personajes animales que personifican humanos, como es el caso del libro seleccionado. A través de este primer ejercicio los estudiantes no adquieren palabras nuevas, sino nuevos significados brindados mediante la obra literaria, transformando los sentidos del lexis aumentando así el repertorio de palabras, con las que los estudiantes amplían sus posibilidades de ver y entender la realidad.

La literacidad cultural y el aprendizaje del inglés están profundamente conectados, ya que aprender un idioma implica también aprender cómo las culturas lo usan para comunicarse. Desarrollar esta literacidad ayuda a dominar el inglés, pero también prepara a los estudiantes para ser ciudadanos globales con competencias interculturales, capaces de interactuar de manera efectiva y respetuosa en contextos diversos.

Referencias

- Arizmendi Gonzáles, G. (2021). A Genre-Based Approach to Listening: Factors and Outcomes. *Mextesol Journal*, 45(4). doi: 10.61871/mj.v45n4-15
- Browne, A. (1990). *Cambios*. FCE.
- De Guerrero, M. y Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68.
- Hernández Zamora, G. [Invitado]. (13 de noviembre de 2022). Temas significativos en la literatura infantil y juvenil (Nº 14) [Episodio de pódcast]. En *Radio CREALIJ*. Spotify. <https://open.spotify.com/episode/0sKD5R94ATGMdTSEbk81WB>
- Mercau, M. V. (2007). *La enseñanza del inglés en las escuelas primarias: propósito o despropósito*. Memorias del XXI Foro de Especialistas en Lenguas Extranjeras. B. U. Puebla,
- North, B. y Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Education Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- Prince, P. (2013). Listening, remembering, writing: Exploring the dictogloss task. *Language Teaching Research*, 17(4), 486-500. doi: <https://doi.org/10.1177/1362168813494123>
- Revuz, C. (1992). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silmara Serrani-Infante. En Signorini, I., *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp. 213-230). Campinas: Mercado das Letras.
- Santamaria Aguirre, M. d. C. (2022). La literatura como parte de la formación de los profesores de inglés. *RE Lingüística Aplicada*, (30). [https://relinguistica.azc.uam.mx/no030/art01\(Santamaria\).htm](https://relinguistica.azc.uam.mx/no030/art01(Santamaria).htm)
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). Progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo. Lengua extranjera (inglés). SEP. http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2023/docs/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Ingl%C3%A9s.pdf

Swain, M. (1994). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlholfer (Eds.), *Principles and practice in the study of language* (pp. 125-144). Oxford University Press.

Capítulo 5. Identidad normalista e inclusión

La identidad docente y bienestar emocional en inclusión educativa

ESCUELA NORMAL DE ECATEPEC

Norma Isela García Vega
Rosa Fidela Fragoso Galbray
Martha Rocío Conchas Gaytán

Palabras clave: *identidad docente, bienestar emocional, formación inicial, inclusión educativa.*

Resumen. Esta investigación exploró la relación entre la identidad docente y el bienestar emocional de los estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la Escuela Normal de Ecatepec, con el objetivo de conocer cómo construyen su identidad del ser docente, sus principales preocupaciones y la influencia de estas en su bienestar emocional.

Los resultados revelaron que, aunque las estudiantes tienen un genuino deseo de ser docentes, sus concepciones iniciales se centraron en la educación especial y la atención a la discapacidad. Con el tiempo desarrollaron valores como respeto, solidaridad y compromiso. Sin embargo, los periodos de evaluación y la entrega de documentos de titulación generan estrés que afecta su bienestar emocional y, en algunos casos, su percepción de la profesión docente. Para este trabajo se utilizó la investigación cualitativa, aplicando entrevistas semiestructuradas a estudiantes de la licenciatura.

Un hallazgo clave fue la conexión entre identidad docente y bienestar emocional, donde las participantes señalaron que sus emociones impactan su visión de la docencia, mientras que los desafíos académicos afectan su estabilidad emocional. Además, mostraron un fuerte compromiso con la inclusión educativa, aunque expresaron el limitado reconocimiento de la licenciatura y de las prácticas segregadoras en las escuelas.

La construcción de la identidad docente es un proceso dinámico que está influido por experiencias personales, formación académica y contexto social. El bienestar emocional juega un papel crucial en este proceso. Las estudiantes enfatizaron la necesidad de mayor apoyo institucional para enfrentar los retos de la profesión.

Introducción. La presente investigación tiene como objetivo principal explorar la relación entre la identidad docente y el bienestar emocional en estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la Escuela Normal de Ecatepec. Se busca comprender cómo se construye la identidad docente en este contexto y cómo se vincula con el bienestar emocional de los futuros maestros, considerando los desafíos y oportunidades que enfrentan en su formación inicial.

A partir de la pandemia se han visibilizado las emociones en todos los niveles educativos, y actualmente ya se encuentran explícitos en los planes y programas de estudio y en los contenidos curriculares, como una materia fundamental para el bienestar emocional. En esta ocasión se dará cuenta del estado emocional del docente y cómo se va construyendo la identidad del ser docente desde su formación inicial.

Para ello se consideran dos puntos básicos, uno es la parte personal, que incluye la parte emocional, la autoestima, el autocontrol, entre otros; y el otro es la profesional, en la que su desempeño como docente interactúa con otros sujetos sociales y que sin un equilibrio emocional no se logrará una relación sana y pacífica.

La construcción de la identidad docente, entendida como el sentido de pertenencia a una comunidad profesional y las creencias y valores que guían la práctica educativa, ha sido objeto de numerosos estudios (Zeichner, 2010). Por su parte, el bienestar emocional se ha relacionado con diversos aspectos de la vida profesional, que incluyen la satisfacción laboral, el compromiso organizacional y la eficacia docente (Gómez-Benito, 2016). Sin embargo, la relación entre estos dos constructos en el contexto de la formación inicial de docentes en inclusión educativa ha sido menos explorada.

En la profesión docente el papel emocional adquiere una relevancia crucial; resulta un elemento clave tanto en el desempeño de la actividad profesional como en el bienestar o satisfacción que esta produce en el sujeto. Además, las emociones positivas tienen gran impacto en el aprendizaje, en el fomento del interés y la curiosidad, y en el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, resulta un tema actual e interesante desde el punto de vista del desarrollo personal y profesional de la figura del docente.

La satisfacción constituye uno de los pilares fundamentales para que se consiga el tan ansiado bienestar docente. Y es que del ánimo del profesor va a depender, en cierta medida, el éxito o el fracaso de la intervención que este lleve a cabo.

Los profesores estancados tienden a bajar sus aspiraciones, convertirse en apáticos, establecer lo “justo para pasar el día” [...], por el contrario, los profesores que se sienten dinámicos, que tienen un sentido de desafío y crecimiento continuo, generalmente aspiran a más, intentan más, expresan un nivel mayor de compromiso con su organización. (McLaughlin, 1988, 34)

Esta investigación se justifica por la creciente importancia de la inclusión educativa y la necesidad de formar docentes capaces de crear ambientes de aprendizaje equitativos y acogedores para todos los estudiantes. Además, comprender cómo se construye la identidad docente y cómo se relaciona con el bienestar emocional puede contribuir a diseñar programas de formación inicial más efectivos que promuevan el desarrollo profesional de los futuros maestros.

Metodología. Para esta investigación se ha optado por un enfoque cualitativo debido a su capacidad para profundizar en la comprensión de los significados y experiencias de los participantes. Este enfoque permitirá explorar de manera detallada las construcciones sociales y subjetivas de la identidad docente y el bienestar emocional en estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Se empleará un método analítico de tipo fenomenológico, el cual se centra en la descripción y comprensión de las experiencias vividas por los participantes. A través de este método, se buscará acceder a los significados que las estudiantes le atribuyen a su identidad docente y a su bienestar emocional, así como a las interrelaciones entre ambos constructos.

La investigación se enmarca en un diseño exploratorio, ya que el objetivo principal es reconocer de qué manera influye el bienestar emocional en el docente de inclusión y cómo se construye la identidad del ser docente, así como generar conocimiento nuevo y profundizar en un tema poco explorado en el contexto específico de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Los sujetos de la investigación fueron las estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Inclusión Educativa. Donde de manera aleatoria se seleccionó a siete participantes, considerando criterios como diversidad de experiencias y trayectorias académicas.

La técnica de recolección de datos que se utilizó fue la entrevista semiestructurada, que se aplicó a cada participante, utilizando una guía de preguntas abiertas y flexibles que permitió explorar a profundidad sus experiencias y percepciones. Las preguntas se centrarán en las siguientes categorías:

- La identidad docente
- Bienestar emocional
- Relación entre identidad y bienestar
- La práctica docente

Otro instrumento que se analizó fue el diario de campo, donde registraron sus reflexiones, emociones y experiencias relacionadas con su formación y su futuro como docentes.

Resultado de ello se establecieron relaciones entre estas categorías para construir una teoría que explique la relación entre la identidad docente y el bienestar emocional en el contexto de la formación inicial.

Resultados. Los resultados obtenidos concuerdan con investigaciones previas que han señalado la importancia de los valores personales en la construcción de la identidad docente (Zeichner, 2010). Sin embargo, la incertidumbre expresada por las participantes respecto a su papel como docentes, especialmente en relación con la gestión de grupos heterogéneos, coincide con los hallazgos de estudios que han

destacado la necesidad de una mayor preparación en este ámbito (Flores y Gómez, 2015)

En relación con cómo se sienten emocionalmente las participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6 y P7), ellas coinciden al mencionar “Me estresa la carga de entrega de trabajos en periodos de prácticas”, o “Entregar avances de mi documento y lo que me piden en las escuelas de prácticas me estresa, me siento saturada”.

El nivel de bienestar emocional reportado por las participantes es consistente con otros estudios que han identificado al estrés como un factor común en la formación inicial de docentes (Gómez-Benito, 2016). Sin embargo, la relación encontrada entre el bienestar emocional y la identidad docente sugiere la importancia de abordar ambos aspectos de manera integrada en los planes y programas de formación.

En lo que se refiere a cuando se les pregunta la relación entre identidad y bienestar los participantes (P2, P5 y P7) respondieron que “si no me encuentro bien emocionalmente, siento que se refleja en mis prácticas y esto influye en cómo me estoy construyendo como docente”.

La estrecha relación encontrada entre la identidad docente y el bienestar emocional corrobora los hallazgos de investigaciones previas que han destacado la importancia de una identidad docente sólida para el bienestar psicológico de los profesores (Hoy y Miskel, 2008). Además, los resultados sugieren que las experiencias prácticas desempeñan un papel crucial en la construcción de esta relación.

En cuanto a la influencia de las prácticas docentes, las estudiantes respondieron que (P1, P4 y P5) “sí reconocen mi trabajo como docente de inclusión, me siento satisfecha” (P1, P2,P3,P4,P5, P6 y P7); “mi mayor desafío es que se aplique la inclusión y no se me pida que se trabaje con la integración” (P1, P2,P3,P4,P5, P6 y P7); “mi mayor satisfacción es el reconocimiento de mis alumnos, docentes y padres de familia”. El reconocimiento social, tanto por parte de los estudiantes como de la comunidad educativa en general, puede ser un factor importante para fortalecer la identidad docente y el bienestar emocional de los maestros. Sentirse valorados y apreciados por su trabajo puede aumentar su motivación y su compromiso con la profesión (Esteve, 2006). El acompañamiento de mentores experimentados puede ser fundamental para los docentes en formación, ya que les brinda apoyo emocional, guía pedagógica y oportunidades para reflexionar sobre su práctica (Domingo, 2012).

Discusión y conclusiones. Los resultados de esta investigación confirman que la construcción de la identidad docente es un proceso dinámico, influenciado por las experiencias personales, la formación académica y los retos específicos de la Licenciatura en Inclusión Educativa. Las estudiantes demostraron un fuerte compromiso con valores como el respeto, la solidaridad y la inclusión, lo que resalta su vocación. Sin embargo, los desafíos inherentes a su formación, como la gestión

de grupos heterogéneos y la presión de los procesos evaluativos, evidencian la necesidad de fortalecer las herramientas pedagógicas y el apoyo emocional durante su preparación.

El vínculo estrecho entre la identidad docente y el bienestar emocional, hallado en este estudio, refuerza la literatura existente que señala que una identidad profesional sólida contribuye a la estabilidad psicológica y la eficacia en el aula. La inseguridad expresada por algunas participantes sobre su papel docente sugiere que abordar simultáneamente la construcción de identidad y el bienestar emocional en los programas de formación es esencial para preparar a futuros maestros capaces de enfrentar las demandas de la práctica educativa inclusiva.

La inclusión educativa emergió como un eje central de la identidad docente en las participantes, pero también como un área de preocupación debido a la percepción de falta de reconocimiento institucional de la licenciatura. Este hallazgo subraya la importancia de promover políticas educativas y sociales que validen y fortalezcan el papel de los docentes en contextos inclusivos.

Los hallazgos obtenidos impactan directamente a las instituciones formadoras de docentes, ya que destacan la necesidad de crear entornos que fomenten la reflexión, el aprendizaje práctico y el bienestar integral. Este estudio aporta una base sólida para diseñar estrategias que fortalezcan la formación inicial, promoviendo un equilibrio entre las competencias pedagógicas y el apoyo emocional de los futuros maestros.

La presente investigación hace evidente el sentir de las docentes en formación, de la Licenciatura en Inclusión Educativa, al realizar sus prácticas profesionales en condiciones reales y al relacionarse con alumnos y compañeros de trabajo, por ello que concluimos estos resultados hacen evidente la construcción de la identidad docente es vinculada con el bienestar emocional.

Referencias

- Domingo, A. (2012). Las prácticas docentes en la formación inicial: un espacio para la construcción de la identidad profesional. *Revista de Investigación Educativa Tendencias Educativas*. (30).
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. UNESCO; Siglo XXI editores.
- Flores, F. y Gómez, P. (2015). *La formación inicial docente en Chile: un estudio exploratorio*. Centro de Estudios y Desarrollo Profesional Docente.
- Gómez-Benito, J. (2016). Bienestar emocional y satisfacción laboral en el profesorado: un estudio de caso. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*.
- Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (2008). *Administración educativa: teoría, investigación y práctica*. McGraw-Hill.

- MacLaughlin, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En A. Villa. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 35(3), 479-501.

Ser docente en la NEM, del funcionalismo a la transformación social

ESCUELA NORMAL NO. 4 DE NEZAHUALCÓYOTL

Diana Magali Nuñez Soto

Palabras claves: *Nueva Escuela Mexicana, ser docente, funcionalismo, transformación social.*

Resumen. La formación docente en México ha transitado por un proceso de reconstrucción de macroestructuras, lo cual ha configurado a los profesionales de la educación en el marco de la educación básica. La actual propuesta curricular del Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) nos confronta como institución formadora de docentes a reconocer el proceso de convergencia epistemológica y ontológica del papel social de los profesionales de la educación. La presente investigación tiene como objetivo analizar la construcción identitaria de los docentes en formación de tres programas educativos: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Inclusión Educativa y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, a través de la intervención en la práctica profesional, la malla curricular del Plan de Estudios 2022 y la narrativa. Para ello se realiza un ejercicio que recupera la perspectiva cualitativa de la representación simbólica del ser docente en la NEM, que es producto del trayecto de práctica profesional, cuyo referente interpretativo es la teoría funcionalista de Durkheim (2011), la cual reconoce las estructuras sistémicas de las necesidades sociales en confrontación con la teoría de la transformación social de la pedagogía crítica planteada por Freire (1997). La investigación parte del siguiente planteamiento: ¿cómo se construye epistemológicamente el ser docente desde la perspectiva funcionalista y sistémica en confrontación con la transformación social de los escenarios contemporáneos, en el marco curricular y epistemológico de la Nueva Escuela Mexicana?

Introducción. En el contexto contemporáneo, la educación superior representa un mecanismo para la formación de profesionales que reconstruyan las estructuras sociales atendiendo a la evolución sistémica del contexto internacional, nacional y local. Ante la vertiginosa transformación, la educación superior requiere la perfilación de sujetos como entes que cumplan con los fines de estructuras sociales determinadas, como lo es el caso de las Escuelas Normales.

Desde una perspectiva funcionalista, como refiere Durkheim (Murguía, 2002), se reconoce que la conciencia individual no es capaz de generar conocimiento, observando dicha construcción solo a través de las representaciones colectivas. Por ello, la presente investigación está centrada en la construcción epistemológica del ser docente en su correlación sistémica como ente social que se objetiva a través de las estructuras institucionales. La interpretación del fenómeno se realizará desde la proyección del ejercicio de análisis de 120 narrativas, de las cuales se desarrolló

el análisis discursivo a través del reconocimiento de las estructuras institucionales que fungen como referente causal de las necesidades sociales, atendiendo procesos de acreditación mediante de mecanismos generados por el Estado para la regulación del sistema. La perspectiva funcionalista está en confrontación con la teoría de la transformación social, la cual asume los principios de la pedagogía crítica planteada por Freire (1997)

Ante el reconocimiento de la función social del docente como intelectual de la educación, el papel emancipador de las comunidades parte de la formación de la primera infancia como contacto primario, así como la relación con la deconstrucción del ser docente en lo cotidiano, como sujeto autónomo que trasciende más allá de asumir un papel estructural para dar vida a las instituciones; todo esto en el marco de la perspectiva curricular de educación básica a través del planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana, y del siguiente planteamiento: ¿cómo se construye epistemológicamente el ser docente desde la perspectiva funcionalista y sistémica en confrontación con la transformación social de los escenarios contemporáneos, en el marco curricular y epistemológico de la Nueva Escuela Mexicana?

El objetivo es reconocer la construcción epistemológica del ser docente en la transición de la perspectiva estructuralista y su contraste con la mirada de la perspectiva de la transformación social, a través de la pedagogía crítica propuesta por Freire (1997), en los docentes en formación de las licenciaturas en Educación Primaria, en Inclusión Educativa y en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés del plan 2022.

Metodología. La presente investigación se centra en el estudio del proceso de configuración de identidad de los docentes en formación, a partir de las interacciones en el desarrollo de sus competencias en el trayecto de práctica profesional, así como en su expresión discursiva a través de la narrativa. La ruta metodológica es la hermenéutica profunda, reconociendo la relevancia de su naturaleza ideológica, su relación con el lenguaje, la determinación de estructuras de poder y el contexto social como ejes para delimitar la interpretación de los procesos sociales y de las formas simbólicas que se expresan cotidianamente en el desarrollo de la comunicación de masas. Para la mediatización se emplean las diversas herramientas de interacción en el contexto globalizado bajo el paradigma interpretativo-comprensivo, el cual se precisa en dos dimensiones: (1) en el ámbito semántico como eje para la comprensión de su evolución en la construcción del conocimiento filosófico y sociológico de la hermenéutica; (2) y como enfoque metodológico para la interpretación de la configuración simbólica de los docentes en formación.

Desde la propuesta de Thompson (1998), el desarrollo es en tres fases: (a) análisis socio-histórico, en el que se enfatizan cuatro aspectos básicos: escenarios espacio-temporales, campos de interacción, instituciones sociales, estructura social, medios técnicos de transmisión, a través de la recuperación de las trayectorias de formación; (b) análisis formal o discursivo, que obedece a las construcciones estructurales de las formas simbólicas que representan, significan y señalan lo

acontecido con el fenómeno vivido por los docentes en formación en torno a las interacciones producto de la socialización en la conformación de su identidad; (c) interpretación/reinterpretación, que obedece a la explicación creativa de lo que se representa en las interacciones de los docentes en formación, a través de una forma simbólica en el estudio de la construcción creativa de posibles significados que den cuenta del proceso de conformación de identidad de dichos actores educativos.

Resultados. La construcción epistemológica del ser docente representa la génesis de la configuración del profesional de la educación, es decir, reconocer los principios que sustentan el ser y deber ser de un sujeto social permite reconocer la ruta en su proceso de formación en un ejercicio crítico de la representación de su función social. Desde la perspectiva funcionalista, las instituciones, los marcos curriculares y las reformas educativas establecen las condiciones para satisfacer el crecimiento de una población que demanda formación en educación básica, así como reconstruir los planteamientos del contenido curricular para la formación de un perfil de sujeto, o bien centrado en un marco global que demanda competencias para resolver y gestionar aprendizajes en contextos diversos.

Reconocer el marco de configuración de las Escuelas Normales y su identidad histórica se ha consolidado en el transcurrir de los siglos XX y XXI en torno a una economía globaliza, regulada por las esferas de control económico mundial que para su funcionamiento demandan recursos humanos con perfiles específicos a nivel técnico, técnico superior o bien superior, centrados en el desarrollo de un enfoque por competencias, reflejando en esencia la necesidad de transformar la formación docente como el profesional de la educación.

El debate entre la perspectiva del estructuralismo y la definición de sujetos que sumen roles derivados de macroestructuras y estructuras permite reconocer la trascendencia de dicha postura en los órdenes de gobierno en escenarios globalizados, que buscan el funcionamiento sistémico en el argumento de la armonía del sistema. Sin embargo, la perspectiva de la transformación social posiciona al ser docente como intelectual y autónomo que asume una función activa en el contexto su comunidad, por lo que el marco de reconocimiento epistemológico hace posible asumir en la función de formadores el papel a desarrollar, de manera que el presente estudio cobra relevancia al reconocer los procesos de configuración de los docentes en formación de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.

La representación simbólica discursiva, de la relación causal funcionalista a la transformación social

La reflexión crítica de la construcción epistemológica del ser docente desde una perspectiva progresista, donde la construcción experiencial formadora que destaca Freire (1997), radica en que “enseñar no es transferir conocimientos sin crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (p. 12). Este es considerado un marco necesario del docente y sus saberes contruidos en lo cotidiano, en confrontación con la mirada funcionalista de asumir roles sociales para regular y mantener un estado de equilibrio; se reconoce la participación del docente como

formador, un sujeto en relación con el cual se considera objeto, es decir representa el motor de cambio para la transformación de estructuras sociales y representaciones del sujeto mismo a partir de una realidad que requiere ser asumida desde lo colectivo, por lo tanto enseñar a aprender en el comienzo de un proceso de cambio en el que el sujeto debe reconocerse como ente activo de la configuración de sí mismo y del contexto en el que se es partícipe. El carácter de formador, en el proceso de reconocimiento de la potencialidad del sujeto, exige la necesidad de investigar para enseñar; por ello que, aprender de forma permanente es el proceso de la configuración de nuevos contratos sociales en la formación del docente, y su rigurosidad metodológica obedece a la necesidad de aprender de forma permanente para poder enseñar.

El respeto a los saberes de los educandos, tal como lo expresa el Freire (1997), es reconocer la historicidad del sujeto, el marco experiencial de su desarrollo y su esencia, asumir una postura crítica que supere el saber empírico por la curiosidad epistémica y que despierte la curiosidad por aprender; así mismo, la labor de transformación social que converge entre el reconocimiento del niño y la participación del docente demanda la relación entre la estética y la ética, lo cual dirige a la construcción objetiva de formación, así como la materialización del discurso en el ejemplo, es decir, en el acto consciente que refleja el proceso de formación de los niños, descubrir nuevas posibilidades de ser y, sin duda, el rechazo a cualquier forma de discriminación por razones de raza, clase o género. La congruencia con los principios de democracia representan la consistencia del rol social del maestro: el desarrollo de un proceso de reflexión crítica, el reconocimiento de la identidad cultural de los sujetos, recuperar la autenticidad del ser formado y formador, así como un acto de conciencia sobre la continuidad, permanencia y movilidad de los saberes como algo inacabado, un ejercicio de libertad que supone el desarrollo de la autonomía del sujeto como ente social.

De manera que uno de los principales objetivos de la formación de los sujetos radica en el respeto a la autonomía y la dignidad del educando, como un acto de reconocimiento a su curiosidad, a su gusto estético y al desarrollo de su lenguaje. En consecuencia, el acto de enseñar deriva en un acto de humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de quienes educan, se asume la lucha social que representa el formar a un sujeto y responde a un rol social.

Derivado del análisis de la narrativa de 120 los docentes en formación de tres programas educativos del plan 2022, se recuperan los siguientes constructos derivados de la representación simbólica discursiva del ser docente, en contraste con el planteamiento de Durkheim (Ribes, 2010), al reconocer los procesos de transferencia de creencias comunes que conforman la cultura colectiva que el Estado determina para el control de sus estructuras.

Tabla 1. *Simbolismo discursivo. Ser docente en la Nueva Escuela Mexicana perspectiva funcionalista/ transformación social*

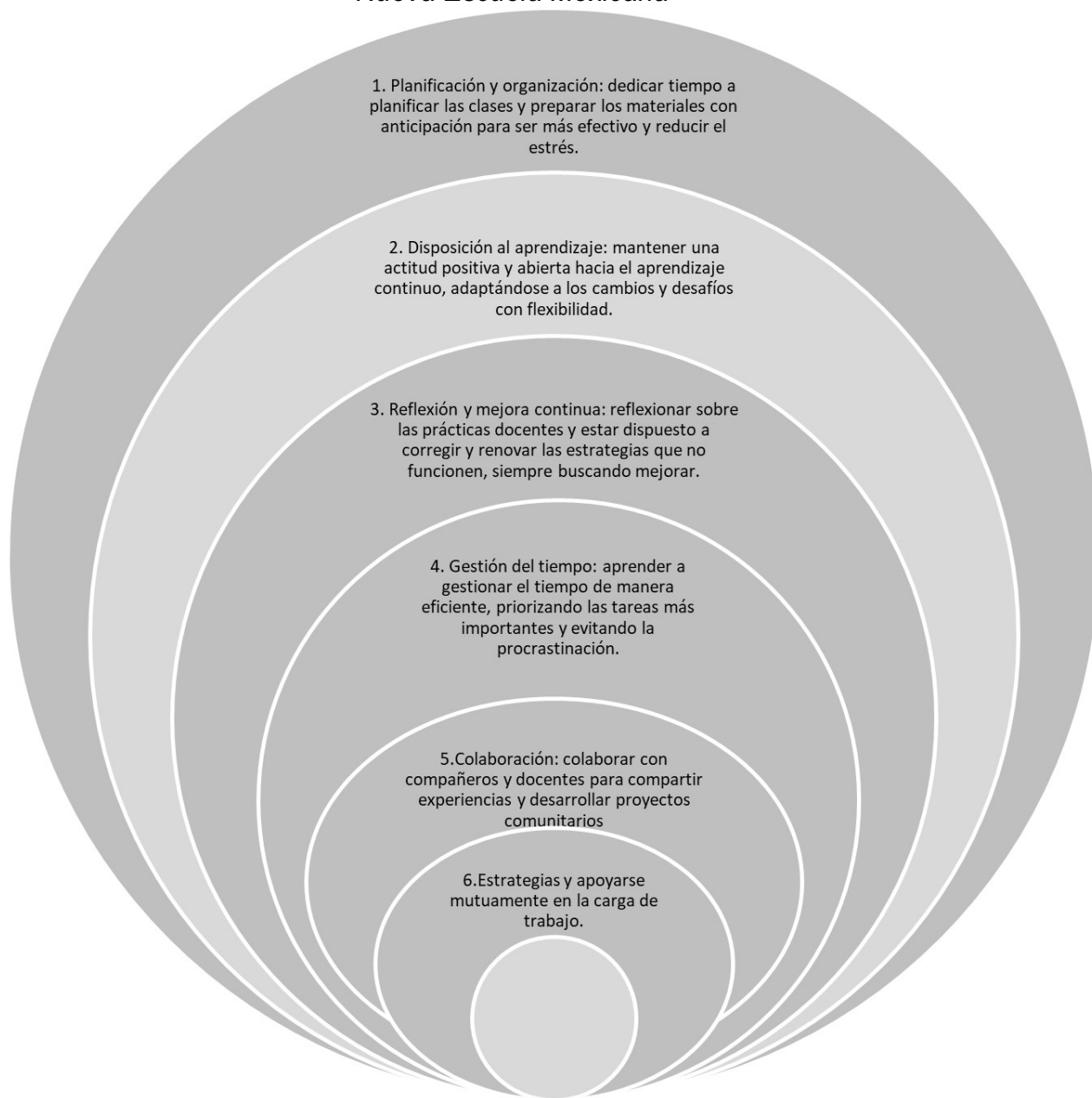
Categoría discursiva	Constructo	Perspectiva
Desafíos y satisfacciones de la carrera docente	Se abordan las dificultades que enfrentan los docentes en formación, como el estrés, la carga de trabajo y la falta de reconocimiento, así como las recompensas emocionales y personales que obtienen al interactuar con sus alumnos.	Funcionalista
Importancia de la vocación y la pasión por la enseñanza	Se enfatiza la necesidad de tener vocación y pasión por la docencia, destacando que ser maestro implica más que enseñar contenidos, es formar personas y contribuir al desarrollo de la sociedad	Transformación social
Motivación para futuros docentes	Prácticas asertivas para quienes están comenzando su formación docente, alentándolos a perseverar y a encontrar satisfacción en su labor educativa.	Transformación social
Transformación y crecimiento personal	La formación docente no solo prepara a los estudiantes para enseñar, sino que también los transforma y los hace crecer como personas, desarrollando habilidades como la empatía, la paciencia y la creatividad.	Transformación social
Impacto de la docencia en la sociedad	Se reflexiona sobre el papel crucial de los maestros en la formación de futuras generaciones y en la construcción de una sociedad más consciente	Transformación social
Desafíos en la formación docente	1. Trabajo demandante: los estudiantes enfrentan una gran cantidad de tareas, proyectos, prácticas, y la preparación de materiales didácticos, lo que puede llevar a desvelos, cansancio y estrés. 2. Falta de reconocimiento: la sociedad no muestra reconocimiento al trabajo de docente, lo que puede desmotivar a los estudiantes en formación. 3. Adaptación a las necesidades de los alumnos: cada estudiante es único y tiene diferentes estilos de aprendizaje, lo que requiere que los futuros docentes sean flexibles y capaces de adaptar sus métodos de enseñanza. 4. Equilibrio entre vida personal y profesional: la formación docente puede consumir mucho tiempo, afectando la vida personal y las relaciones sociales de los estudiantes. 5. Desmotivación: los estudiantes pueden enfrentar momentos de desmotivación y dudas sobre su capacidad para ser buenos docentes, especialmente cuando las cosas no salen como esperaban. 6. Preparación y planificación: la necesidad de planificar y preparar clases de manera efectiva es un desafío constante, ya que requiere tiempo y esfuerzo para crear actividades innovadoras y significativas.	Funcionalista/ Transformación social

7. Interacción con padres y tutores: manejar las expectativas y preocupaciones de los padres y tutores puede ser complicado y estresante.
8. Salud física y mental: la presión y el estrés pueden afectar la salud física y mental de los estudiantes en formación, llevándolos a experimentar ansiedad y otros problemas.
9. Innovación y creatividad: los futuros docentes deben ser creativos e innovadores en sus métodos de enseñanza, lo que puede ser un desafío constante.
10. Evaluación formativa y retroalimentación: la reconstrucción del ser docente se desarrolla en la complejidad de los saberes.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones. Los desafíos de la complejidad de la labor docente se expresan en la complejidad de expresiones discursivas de la profesión docente en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Estos desafíos subrayan la importancia de la preparación y el compromiso de los futuros docentes para enfrentarlos con éxito. En las representaciones, como lo refiere Blumer,(1982), destacan las expresiones de los docentes en formación que se expresan en diferentes constructos: desafíos y satisfacciones de la carrera docente; la importancia de la vocación y la pasión por la enseñanza; la transformación social; la motivación para futuros docentes, como una invitación a las nuevas generaciones a sumarse al proceso de formación, como una forma de reconocimiento a la trascendencia a través de la formación de la primera infancia; y, finalmente, asumir la transformación y crecimiento personal como parte del proceso de formación docente, aceptando como reto el impacto de la labor docente en la sociedad. Estas expresiones se sintetizan en la gráfica 1.

Gráfica 1. *Propuestas de los docentes en formación para asumir los retos de la Nueva Escuela Mexicana*



Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Hora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Durkheim, E. (2011). *El rol de los grandes hombres en la historia. En Escritos políticos* (pp. 47-57). Gedisa.
- Murguía Lores, A. (2002). Durkheim y la cultura. Una lectura contemporánea. *Sociológica*, 17(50), 83-102.

- Ribes Leiva, A. J., (2010). Durkheim contra Durkheim: los límites de la lógica secuencial totalidad-fragmentación. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 28(4), 237-261.
- Thompson. J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas*. Universidad Autónoma de México-Unidad Xochimilco. División de Ciencias Sociales y Humanidades.

La formación docente y su institucionalización

ESCUELA NORMAL DE IXTAPAN DE LA SAL

Apolonio Jorge Millán Montes de Oca
Pedro Prócoro Díaz Sánchez
Mariana Santana Hernández

Palabras clave: *formación, docente, instituido, institucionalización, identidad.*

Resumen. En el año 2023, la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal fue evaluada por segunda vez por los comités interinstitucionales (CIEES) con el propósito de acreditar el programa educativo de la Licenciatura en Educación Preescolar. Con base en la metodología de análisis, los comités organizaron la evaluación en 10 categorías, la categoría número tres refiere al modelo educativo y al plan de estudios y señaló en su informe el personal docente conoce y aplica el modelo, pero los estudiantes lo desconocen, por lo que señala la necesidad de difundir el modelo entre los estudiantes.

El objetivo ahora es interpretar el sentido y el significado que le dan los alumnos a la construcción de su profesión en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal durante el periodo 2024-2026. Por ello es que se indagan las interpretaciones de los alumnos acerca de su identidad, la construcción y significado de su profesión, de los símbolos institucionales como el escudo, la mascota, el lema institucional, la misión, la visión, así como su autointerpretación, todo bajo el enfoque de la investigación cualitativa y desde la perspectiva de la etnografía.

Introducción. El proyecto de investigación “Construcción de una profesión: modelo de formación en la Escuela Normal” fue postulado ante el sistema educativo nacional (SEN) en el ciclo escolar 2023-2024, se consideró importante dar continuidad a la investigación durante dos ciclos escolares más. El objetivo ahora es interpretar el sentido y el significado que le dan los alumnos a la construcción de su profesión en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal durante el periodo 2024-2025.

La investigación tiene relevancia social desde su contexto, ya que tiene sus implicaciones desde y para la práctica, con un sentido filosófico de la construcción profesional de los futuros docentes: cómo y para qué formarse desde una perspectiva institucional, que eleve la esencia del comportamiento de lo que comúnmente se le llama ciudadanía.

La Escuela Normal de Ixtapan de la Sal se fundó en el año 1977 y su escudo surgió en 1992; por tradición es una escuela que ha formado a maestras de Educación Preescolar desde su fundación hasta nuestros días. En el año 2023 los comités interinstitucionales (CIEES) evaluaron el programa de Educación Preescolar. Con base en la metodología de análisis y al informe de evaluación, los CIEES destacaron los resultados del apartado 2 “Valoración por categoría y recomendaciones”, en la

categoría 3 “Modelo educativo y plan de estudio” (categoría básica), el señalamiento fue el siguiente:

En cuanto al modelo educativo, se observa que se opera de manera adecuada, el personal docente lo conoce y aplica en las acciones académicas. En el caso de los estudiantes, no todos lo conocen, por lo que es necesario darle una mayor difusión hacia ellos. (CIEES, 2023, p. 9)

Una de las problemáticas identificada en la evaluación del programa educativo fue la insuficiente difusión del plan de estudios y del modelo educativo entre los estudiantes. A partir de la propuesta sugerida por los CIEES, surge la necesidad de dar continuidad al proyecto de investigación “Construcción de una profesión: modelo de formación en la Escuela Normal”, postulado ante la SEN en el ciclo escolar 2023-2024, pero ahora con la encomienda de indagar e interpretar el sentido y significado que le dan los alumnos a la construcción de su profesión en la Escuela Normal.

En la búsqueda de las interpretaciones de los alumnos acerca de su identidad, la construcción y significado de su profesión, de los símbolos institucionales como el escudo, la mascota, el lema institucional, la misión, la visión, así como su propia auto interpretación, planteamos la siguiente pregunta: ¿Cuál es el significado que le dan los alumnos a la construcción de su profesión?

Hablar del modelo educativo refiere a un conjunto de acciones asumidas para formar a un estudiante de un ciclo escolar determinado, al cual la institución se propone dotarlo de un conjunto de elementos culturales para su egreso, considerados necesarios para su desarrollo personal y social (Bazán, 2014). Esta definición hace referencia al perfil de egreso que establece el currículo de un plan de estudios, a los recursos pedagógicos, disciplinarios, didácticos y organizativos coherentes con los propósitos adoptados y derivados de este. El agente formado poco a poco irá adquiriendo el desarrollo cultural que la institución educativa considera necesaria, en un tiempo fijado para la apropiación.

La habituación implica repetir una acción en el futuro, de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos que se aprenden y se entrañan como rutinas en el depósito general de conocimiento del individuo para realizar proyectos futuros. Esta habituación es lo que antecede a todo proceso de institucionalización, debido a que ésta se manifiesta cuando se da una tipificación recíproca de acciones rutinarias realizadas por un actor que se somete a control social.

La institucionalización puede entenderse como un mecanismo por el cual las instituciones ejercen un poder de coacción sobre individuos, las instituciones son consideradas como “un conjunto de reglas, normas formales e informales, rutinas, costumbres, ritos, tradiciones que crean patrones estables de comportamiento en una comunidad de individuos” (Vergara, 2012, p. 35).

De esta forma, las instituciones son objetivaciones de la actividad humana donde las reglas estandarizan el comportamiento, por lo que la interacción entre hombre

como productor y el mundo social como producto es dialéctica. La legitimación del orden institucional es aprendida por las nuevas generaciones durante el proceso de socialización que se vive en la institución.

En la institucionalización convergen dos estructuras del orden social: lo instituido (lo normado) y lo instituyente (acción del actor). Por lo tanto, la institucionalización aparecerá cada vez que se manifiesta una reciprocidad entre lo normado y la acción del actor, es decir entre lo dado y lo por darse.

Para dar cuenta del proceso de formación es importante partir del reconocimiento del aspecto instituido que se representa por las leyes de educación y los programas escolares, e identificar el aspecto instituyente; es decir, señalar las acciones creativas y las iniciativas individuales que han realizado los profesores en sus prácticas para desarrollar la enseñanza de las distintas asignaturas o cursos, pero sin alejarse de los contenidos indicados en los programas oficiales para cumplir con la finalidad social señalada en el discurso legal constitucional

Metodología. La investigación que se realiza es de corte cualitativo e interpretativo. La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, sus sistemas de relaciones, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2007)

Según Guba y Lincoln (Guba, 1994), el paradigma interpretativo se caracteriza por cinco axiomas:

1. La naturaleza de la realidad: el concepto de que las realidades son múltiples, holísticas y construidas; el objetivo de la investigación es la comprensión de los fenómenos y no la predicción y el control.
2. La relación entre el investigador y lo conocido: hay una interacción e influencia entre el sujeto cognoscente y lo conocido, ambos son inseparables, esto frente al concepto positivista del dualismo y de la dependencia entre el objeto y sujeto.
3. La posibilidad de generalización: aspira a desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos capaz de describir el caso objeto de indagación, frente a la aspiración del positivismo del desarrollo de conocimientos universales.
4. La posibilidad de nexos causales: la suposición de que los fenómenos se encuentran en influencia mutua, por lo que no resulta factible distinguir causas y efectos como en el positivismo.
5. El papel de los valores en la investigación: cualquier tipo de actividad investigadora está comprometida con los valores, frente al planteamiento positivista de una investigación libre de valores.

La etnografía es el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. Esta persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Se realiza una investigación desde un ámbito social interpretativo, ajustándola al método de investigación etnográfica desde la

perspectiva de Elsie Rockwell (2009), el enfoque de etnografía que propone se basa en una estrecha relación entre lo que sucede de manera particular en una reunión, escuela, claustro, etc., con una teoría social. En la tradición etnográfica es importante insistir en la consigna de "observar todo", aunque de hecho sea imposible.

Este es un estudio teórico empírico-descriptivo, documental y, a la vez, interpretativo con un enfoque educativo. Se interpretan las acciones de los sujetos, sus significados, se realizan registros de observaciones, entrevistas y encuestas desde una perspectiva empírica y teórica.

Para construir el guion y aplicar la entrevista a profundidad a una muestra intencionada o teórica, se partirá de dimensiones o categorías, subcategorías y códigos hasta llegar a las preguntas simples, como se observa a continuación:

Categorías	Subcategorías simples	Códigos	Preguntas simples

Se realizará el análisis de datos desde la propuesta de Huberman y Miles (2003):

1. Trabajo de campo
2. Transcripción
3. Codificación
4. Interpretación de datos descriptiva y analítica
5. Conclusiones previas
6. Informe

Resultados. El proceso de investigación se encuentra en construcción, por tal motivo hasta el momento no se han encontrado resultados contundentes que nos lleven a dar respuesta al planteamiento del problema y al logro de los objetivos establecidos.

Los discursos pedagógicos comprenden la vida cotidiana de las Escuelas Normales, al conjunto de personas, a los valores y al humanismo; un docente se siente identificado por pertenecer a una institución y a un grupo con sus normas, es una fusión de experiencias personales y profesionales; mientras que la identidad es lo que representa el uniforme, la escuela, el escudo, el Himno Normalista; son los rasgos y características de los alumnos de una escuela Normal; es la práctica, la formación y la vocación, los símbolos institucionales como la mascota, el uniforme, el escudo y el lema institucional; es un constructo tanto personal como colectivo, es una identificación con la visión y la misión de la Escuela Normal.

Discusión y conclusiones. La identidad de cualquier estudiante se construye y transforma a lo largo de su estadía en una institución escolar. Maya (2003) sostiene que la identidad se va construyendo con el paso del tiempo.

Una profesión se construye a partir de un modelo de formación institucional, por tal motivo es pertinente conocer qué significado le dan los alumnos de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal a la identidad normalista.

En el sentido de pertenencia confluyen diversos factores en el proceso de formación, como son la práctica profesional, las experiencias al interior y fuera de la escuela, la ideología, los valores, los símbolos, la vocación, la misión y visión institucional, entre otros.

Se puede decir que el proceso de construcción de la identidad se da a través de una construcción personal (en sí) y para la diversidad de los otros (para sí). Morín (2001) establece la identidad como “un proceso dual, en el cual hay que enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano” (p. 356).

La identidad normalista es un proceso de formación que se construye a lo largo de una carrera profesional en mediación con el contexto, la ideología y el significado de los símbolos que cada sujeto le da a través de su experiencia.

Referencias

- Bazán Ramírez, A. (2014). *La psicología en la educación. Contextos de aprendizaje e investigación*. Plaza y Valdés.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES]. (2023). *Informe de evaluación. Licenciatura en Educación del programa educativo de la Licenciatura Preescolar*. Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.
- Guba, E. G y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.
- Huberman, A. M. y Miles, M. B. (2003) Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C. Denman y J. A. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). Colegio de Sonora.
- Lourau, R. (2007). *El análisis institucional*. Amorrotu.
- Martínez Treviño, O. E. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional* [Tesis de doctorado Departamento de Pedagogía Aplicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Maya Maya, M. C. (2003). Identidad profesional. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXI(1), 98-104.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Ediciones Lumiere S. A.
- Vergara, C. E. (2016). Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 5(3). <https://doi.org/10.15366/riee2012.5.3.015>

La identidad normalista y su relación con la cultura axiológica

ESCUELA NORMAL DE TLALNEPANTLA

Luis Roberto Díaz Mares
Magdalena Núñez Solano
Silvia Martínez Becerril

Palabras clave: *identidad, docencia, valores.*

Resumen. Esta ponencia examina la importancia de los valores en la formación docente, enfocándose en cómo influyen en la construcción de la identidad de los futuros educadores. La identidad de un docente no se limita al conocimiento pedagógico y académico, sino que también se configura a partir de la incorporación de valores esenciales como la empatía, la solidaridad, la justicia social y la no violencia. Estos principios, promovidos por la Nueva Escuela Mexicana, son fundamentales para desarrollar una identidad profesional que impulse el cambio social y educativo.

Se destaca la necesidad de reflexionar sobre los procesos formativos que permitan a los estudiantes de las Escuelas Normales vivir estos valores en su formación. A pesar de ello, se observa una resistencia a integrar efectivamente estos valores en su práctica. Esto señala la urgencia de rediseñar las estrategias pedagógicas para que la enseñanza de valores no se quede en lo teórico, sino que se aplique de forma concreta, tanto dentro como fuera del aula.

La interacción docente-estudiante es clave para promover un ambiente educativo inclusivo y equitativo. La formación docente tiene un papel crucial en el desarrollo social y educativo, y los valores juegan un papel indispensable en este proceso.

Introducción. La construcción de la identidad de los estudiantes normalistas es un proceso multifacético que implica la integración de conocimientos, actitudes y valores. La formación docente no solo busca que los futuros educadores adquieran competencias académicas, sino que también les permita desarrollar los valores fundamentales que guiarán su ejercicio profesional. Este proceso, aunque esencial, presenta retos, ya que los normalistas enfrentan dificultades tanto epistemológicas como culturales durante su formación.

La relación entre la cultura axiológica y la identidad del docente es crucial. Un docente que haya interiorizado valores como la empatía, la justicia social, el respeto y la no violencia, está mejor preparado para fomentar un entorno educativo positivo y transformador. Sin embargo, este proceso de internalización de valores no ocurre de manera inmediata y requiere un acompañamiento reflexivo que involucre tanto a nivel individual como colectivo.

Esta ponencia tiene como objetivo explorar cómo los valores influyen en la identidad de los futuros docentes y su desarrollo profesional, así como las dificultades que

enfrentan los estudiantes normalistas para integrar estos principios en su labor pedagógica. Se pretende también identificar las estrategias que fortalezcan la formación en valores, particularmente dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Desarrollo. Los valores son un componente fundamental en la formación docente, ya que no solo moldean la identidad profesional del educador, sino que también influyen profundamente en su capacidad para interactuar con los estudiantes y enfrentar los retos pedagógicos que surgen a diario. La internalización de una cultura axiológica sólida permite que los docentes se conviertan en verdaderos agentes de cambio en el aula y también en la comunidad educativa en general. Estos valores no se limitan a ser un conjunto de principios abstractos, sino que se traducen en actitudes y comportamientos concretos que pueden transformar tanto la enseñanza como el entorno en el que se desarrolla.

La promoción de valores como la empatía, la solidaridad y la justicia social tiene un impacto directo en la calidad educativa, ya que fomenta un ambiente de respeto y cooperación entre estudiantes y docentes. Estos valores no solo enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuyen a la formación de un sentido de comunidad y pertenencia dentro del aula. En este sentido, la relación entre los docentes y sus estudiantes se ve profundamente influenciada por la manera en que los primeros incorporan estos principios en su práctica diaria. Como señala Romero (2001), los docentes que viven y transmiten estos valores se convierten en agentes activos en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad más equitativa y justa.

No obstante, a pesar de la importancia de estos valores, los estudiantes normalistas suelen enfrentar varios obstáculos para integrarlos eficazmente en su práctica educativa. Entre las principales barreras se encuentran la falta de claridad y especificidad en la enseñanza de estos valores en los programas educativos. A menudo, los valores se presentan de manera teórica o abstracta, lo que dificulta su aplicación práctica en el día a día del aula. Este enfoque teórico hace que los estudiantes no siempre comprendan cómo llevar esos valores a su ejercicio docente de manera concreta y efectiva.

Adicionalmente, otro desafío significativo radica en la resistencia que algunos estudiantes experimentan frente a la adopción de nuevas metodologías pedagógicas, como las planteadas por la Nueva Escuela Mexicana. Estos enfoques proponen un cambio sustancial en la forma de enseñar, pasando de métodos tradicionales a enfoques más inclusivos, colaborativos y centrados en el estudiante. Esta transición no solo implica aprender nuevas técnicas de enseñanza, sino también asumir un cambio profundo en las relaciones dentro del aula. Para muchos estudiantes, esta transición representa un reto importante, ya que exige una reconfiguración de sus valores y creencias sobre la educación, lo que puede generar resistencia y confusión (Silva, 2014).

Para superar estas dificultades y asegurar que los valores se integren de manera efectiva en la formación docente, es imperativo diseñar e implementar estrategias pedagógicas innovadoras. Estas estrategias deben ser más que una simple transmisión de conocimientos; deben permitir que los estudiantes vivencien y practiquen los valores en su contexto formativo. Esto implica incorporar los valores en todas las áreas del currículo, de modo que no sean enseñados de forma aislada, sino como un principio transversal que impregna cada actividad y situación dentro de la formación docente. Al integrar los valores de manera vivencial y práctica, los estudiantes aprenderán sobre ellos, pero también los internalizarán como parte de su identidad profesional. De este modo, los futuros docentes serán capaces de reconocer la importancia de estos valores en todos los aspectos de su vida profesional, desde la gestión del aula hasta la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

Metodología. En esta investigación se utilizó un enfoque interpretativo dentro de la metodología cualitativa, que se centra en comprender las experiencias y percepciones de los estudiantes desde su propia perspectiva. Este enfoque es especialmente adecuado para estudiar fenómenos complejos, como la formación docente, ya que permite capturar los matices de las experiencias individuales de los estudiantes.

Para obtener información detallada sobre las concepciones axiológicas de los normalistas se recurrió a entrevistas en profundidad y grupos focales. Las entrevistas permitieron a los estudiantes compartir de manera abierta sus reflexiones sobre los valores que influyen en su formación, mientras que los grupos focales facilitaron el intercambio de experiencias comunes y la construcción de significados colectivos. Ambos métodos ofrecieron un espacio flexible y dinámico para que los estudiantes pudieran expresar sus pensamientos sobre cómo viven los valores en su proceso formativo.

Las entrevistas y grupos focales fueron estructurados con preguntas abiertas, lo que permitió a los estudiantes compartir sus experiencias y puntos de vista de manera más profunda y detallada. Este enfoque fue clave para explorar cómo los valores se integran en la práctica pedagógica y cómo los estudiantes perciben su relación con estos principios en su desarrollo profesional.

Resultados. Los resultados de la investigación muestran que, a pesar de los esfuerzos por integrar los valores en la formación de los estudiantes normalistas, persisten importantes desafíos en su comprensión y aplicación práctica. Los programas educativos intentan incorporar principios éticos y valores en el currículo, pero los estudiantes señalan que la enseñanza de estos valores es generalmente abstracta y teórica. Esto dificulta la capacidad de los futuros docentes para aplicar estos principios de manera efectiva en situaciones reales del aula.

Aunque los estudiantes reconocen la importancia de los valores en la educación, muchos expresan que no siempre comprenden cómo trasladar estos principios a su práctica docente cotidiana. La desconexión entre la teoría y la práctica refleja una

brecha que requiere ser abordada mediante estrategias pedagógicas que conecten los valores con situaciones concretas del entorno educativo. Esto resalta la necesidad de una formación más práctica y contextualizada, que permita a los normalistas desarrollar habilidades para implementar los valores en su futura labor profesional.

Referencias

- Aizpuru Cruces, M. G. (2008). La Persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria*, 18(9).
- Brezinka, W. (2006). Educación en valores en una sociedad en crisis de valores. *Revista Catalana de Pedagogía*, 5, 165-182.
- Corzo, J. R. F. (2004). *Los valores y sus desafíos actuales*. LibrosEnRed.
- Hartman, R. S. (1967). *La estructura del valor*. Southern Illinois Press.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Merino, P. (2007). Educación moral en la familia: desafíos y oportunidades. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11, 113-124.
- Romero, E. (2001). *Valores para vivir*. Editorial CCS.
- Schwartz, S. y Barnea, M. (1995). Los valores en las orientaciones políticas. *Psicología Política*, 11, 15-40.
- Silva, E. (2014). La dimensión axiológica de la cultura de paz. *Cultura de Paz*, 19(61), 6-12.

Aproximación decolonial a la discapacidad desde la horizontalidad

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE MÉXICO

Ángel Christian López Hurtado
Cristina García Gaytán

Palabras clave: *decolonialidad, docencia, horizontalidad, inclusión, discapacidad.*

Resumen. Esta investigación, basada en la historia social de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM) y el giro decolonial de la discapacidad, emplea la metodología horizontal para fomentar un diálogo recíproco en la construcción del conocimiento, donde a través del trabajo de campo con docentes en formación, se analizan sus experiencias y reflexiones sobre la discapacidad, evidenciando cómo la educación inclusiva se configura en un marco de tensiones epistemológicas y metodológicas. Los hallazgos muestran que la mirada hegemónica sobre la discapacidad está influida por discursos dominantes que perpetúan la exclusión. Al respecto, se presentan testimonios que revelan cómo estas narrativas hegemónicas afectan la percepción y la participación de docentes en la toma de decisiones.

Introducción. En el marco del Congreso Estatal de Educación Normal, esta ponencia presenta un reporte de investigación parcial derivado del proyecto titulado “Historia social de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM)”, el cual se desarrolla en concordancia con el Sistema de Gestión de la Calidad de las Escuelas Normales del Estado de México (SGC) y conforme a lo establecido en Procedimiento y Lineamientos de Investigación e Innovación Educativa del Estado de México, identificado con el folio SEN-INV-11-086-119-24-25. La presente ponencia aborda la aproximación decolonial de la discapacidad desde la horizontalidad, cuyo objetivo es explorar cómo los saberes de los docentes en formación pueden articularse desde una postura decolonial para resignificar la experiencia de la discapacidad.

Metodología. Esta investigación, de corte cualitativo, se orienta desde los principios de la historia social con una perspectiva decolonial y se fundamenta en la metodología horizontal, la cual privilegia el diálogo recíproco como un mecanismo para la construcción colectiva del conocimiento. Esta metodología, en congruencia con la historia social, rompe con las jerarquías tradicionales en la producción de saberes, al permitir que los docentes en formación no sean solo receptores de conocimiento, sino también productores activos de nuevas comprensiones en torno a la discapacidad. Al respecto, Santos Gutiérrez (2022), de la Universidad de la Amazonia, Colombia, en su trabajo “Perspectivas decoloniales/metodologías horizontales. Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela” advierte el compromiso que implica desarrollar una investigación con ese propósito

optar por una investigación de corte decolonial implica una inminente toma de posición ética y política ante los avatares que enfrenta la especie humana hoy; esto refiere a un claro derrotero epistemológico, un marcado enfoque metodológico y, si se quiere, un delineado horizonte ontológico, a saber: (1) una clara opción por las víctimas producidas por las prácticas moderno-occidentales/capitalistas imperantes; (2) la crítica insoslayable de aquellos apologistas del eurocentrismo; y (3) la opción por aquellos sujetos concretos víctimas de la totalidad imperante, junto con sus formas-otras de existir y resistir, esto es, for-mas-otras de producir-se, reproducir-se y desarrollar-se como sujetos dentro de una comunidad. (p. 5)

En este sentido, el diálogo se realizó con docentes en formación de cuarto año del ciclo escolar 2023-2024, quienes han desarrollado habilidades teórico-metodológicas en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de proyectos de mejora en el aula, la escuela y la comunidad; estas experiencias les han permitido posicionarse de manera crítica ante la categoría de discapacidad y cuestionar las estructuras normativas que históricamente han definido su significado en la educación, lo que se fundamenta en la necesidad de ampliar las comprensiones entre educación inclusiva y educación especial para contribuir al diálogo franco, a la diversidad de voces que están pensando el lugar de lo “especial” y lo “inclusivo” desde la formación docente en inclusión educativa, abriendo posibilidades creativas para repensar tanto, la educación inclusiva como, la educación especial.

Para la recolección de información se implementaron entrevistas en profundidad bajo un enfoque dialógico, donde la interacción entre los participantes y los investigadores se configuró como un intercambio de saberes en igualdad de condiciones, reconocer estas experiencias y saberes producto de los recorridos sociales, prácticos, políticos y conceptuales por los que han pasado en la formación docente en inclusión educativa, nos ayuda a desmontar fronteras tradicionales para pensar en otros posicionamientos que permitan la comprensión de la discapacidad y qué tanto se acerca o se aleja de la educación inclusiva. Al respecto, más que una relación unidireccional de preguntas y respuestas, estas entrevistas se desarrollaron como espacios de coconstrucción del conocimiento, en los cuales los docentes en formación compartieron sus experiencias, reflexiones y cuestionamientos sobre la discapacidad desde su propia trayectoria educativa y profesional.

A través de este enfoque metodológico, la investigación busca no solo comprender cómo los docentes en formación significan la discapacidad, sino también generar una reflexión sobre la necesidad de construir prácticas pedagógicas basadas en la horizontalidad de saberes, donde la inclusión no sea entendida como una mera adecuación curricular, sino como una transformación profunda de las relaciones educativas y de los marcos epistémicos que las sostienen desde una constelación relacional de actores involucrados. Al respecto, se recuperan las aportaciones metodológicas de Corona y Kaltmeier (2012), en su libro *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*, quienes afirman que en un

modelo dinámico de interacciones en constelaciones, cada persona forma parte de una constelación relacional de diversos actores que son caracterizados por múltiples lógicas, prácticas y discursos, debido a su posicionamiento en diferentes campos sociales, instituciones y contextos poscoloniales. Dentro de la constelación la actuación de cada actor depende de su perspectiva conceptual [...]. En este sentido es importante para cada uno de los actores involucrados producir un mapa cognitivo de las constelaciones a las que pertenecen. (p. 35)

La configuración del mapeo cognitivo que los actores elaboran sobre las constelaciones a las que pertenecen, lejos de ser un proceso aislado, se encuentra profundamente mediado por factores sociales. Un primer testimonio fundamental para esta investigación es el de la alumna Melissa Sánchez Martínez, quien centra su interés en la mirada hegemónica y sus elementos para la construcción de la sexualidad en la discapacidad. En su posicionamiento, destaca la forma en que las preconcepciones sociales afectan la percepción y el ejercicio de la sexualidad en personas con discapacidad:

La educación ha sido fuente de estudio a través del tiempo, ya que han existido grandes cambios y avances que direccionan a un enfoque que contribuya al desarrollo integral de cada persona. Sin embargo, aún persisten estructuras hegemónicas que limitan la comprensión de la diversidad sexual en las personas con discapacidad, reforzando estereotipos de infantilización y negación de su derecho al placer y a la autonomía. (M. Sánchez Martínez, comunicación personal)

Este testimonio ilustra la importancia de cuestionar los enfoques tradicionales que perpetúan la exclusión y la falta de reconocimiento de la diversidad en la sexualidad de las personas con discapacidad, y permitió identificar obstáculos metodológicos que desafían las estructuras tradicionales de la investigación educativa, pues según sus palabras:

Algunos de los hallazgos surgieron del invertir la situación investigativa donde el otro es un objeto situado fuera de la investigación y solo aparece referido en la enunciación del investigador, por lo cual distinguí obstáculos metodológicos para crear nuevas respuestas con el otro en lugar de reproducir las mismas opiniones sobre el otro y permanezcan por su utilidad social. Esto me llevó al objetivo principal que se articuló de la siguiente manera: Explorar desde una perspectiva decolonial los elementos que articulan la mirada hegemónica que condicione a agentes incluidos en el área de la educación en la generación y perpetuación de preconcepciones en relación con la sexualidad en torno a la discapacidad. (M. Sánchez Martínez, comunicación personal)

Nuevamente, este testimonio pone en evidencia la necesidad de replantear las formas en las que se construye el conocimiento en la investigación educativa, ya que Melissa destaca la importancia de una aproximación dialógica y decolonial que permita cuestionar los discursos normativos y generar nuevas perspectivas sobre la sexualidad y la discapacidad. Así mismo subraya el papel de las metodologías horizontales en la investigación educativa, señalando que su experiencia la llevó a problematizar las tensiones culturales y sociales presentes en la práctica pedagógica:

El integrar recursos de la investigación educativa desde metodologías horizontales para enriquecer la práctica profesional, expresando mi interés por el conocimiento y la mejora de la educación, tras la elección del tópico que parte de la exploración de los elementos que articulan la mirada hegemónica en procesos de construcción de la sexualidad desde las narrativas docentes, implicó diversas tensiones que durante mi trayecto de formación profesional durante 4 años fui problematizando; desde las consideraciones culturales y sociales que permearon mis prácticas pedagógicas. Así fue que la diversidad y la inclusión cobraron un sentido diferente en la práctica, misma que influyó y dio forma a mi experiencia individual y colectiva. (M. Sánchez Martínez, comunicación personal)

Este análisis resalta cómo la experiencia formativa y la reflexión crítica permiten resignificar la diversidad e inclusión en el ámbito educativo, ya que logra identificar que la normatividad en torno a la sexualidad está atravesada por una concepción de "normalidad" que, lejos de ser neutral, impone criterios que determinan quiénes son considerados legítimos dentro del marco educativo y social. En este sentido, Melissa concluye:

Al explorar la sexualidad como concepto y la normatividad que la envuelve en la actualidad; aquello que es catalogado 'normal' fue que confirmé que está ligado dentro de una generalidad enorme, pues la palabra 'normal' sugirió que existe una manera correcta e incorrecta de ser, hacer y estar, cuando en realidad es que la 'normalidad' la conceptualizamos e interiorizamos cada uno desde los referentes con los que nos desarrollamos; adicional a esta afirmación, queda en claro que el desconocimiento no nos exime de la responsabilidad. (M. Sánchez Martínez, comunicación personal)

Otro testimonio relevante es el de Salvador Rodríguez Gómora, quien reflexiona sobre la discapacidad desde una perspectiva decolonial y cuestiona el paradigma educativo tradicional:

He desarrollado una profunda inquietud por cuestionar el paradigma educativo tradicional que ha influido en la forma en que se percibe y se aborda la discapacidad en la sociedad. Me he cuestionado cómo este paradigma, basado en una visión eurocéntrica y capacitista, ha generado prácticas discriminatorias y excluyentes que limitan las oportunidades de las personas de la comunidad en situación de discapacidad. (S. Rodríguez Gómora, comunicación personal)

Salvador resalta cómo el lenguaje, si bien es fundamental en la construcción de derechos, no es suficiente para transformar las condiciones estructurales de exclusión

El lenguaje importa, pero no llega tan lejos para reconocer los derechos de todos los ciudadanos y aún menos para la comunidad en situación de discapacidad que históricamente ha sido invisibilizada desde un enfoque colonial. Como docente en inclusión educativa cuestiono la necesidad de desafiar las narrativas y estructuras del poder dominantes que imperan, la falta de comprensión de la discapacidad desde un enfoque colonial que ha perpetuado desigualdades, obstaculizado la plena participación y fortalecidos estereotipos discriminatorios. (S. Rodríguez Gómora, comunicación personal)

En su testimonio también señala la exclusión de los docentes en los procesos de toma de decisiones sobre educación inclusiva, lo que perpetúa un ciclo de invisibilización

Los docentes a menudo somos excluidos de las decisiones que impactan nuestras vidas y labor en la comunidad de personas en situación de discapacidad, hecho que pudiera influir desde nuestra formación docente al no tomarnos en cuenta como sujetos y vernos como objetos replicando un ciclo vicioso. (S. Rodríguez Gómora, comunicación personal)

Finalmente, destaca la necesidad de construir redes de conocimiento colaborativas para transformar la educación inclusiva: "el ejercicio profesional de la inclusión educativa implica tejer redes de conocimiento con los otros para trascender el individualismo. Al compartir saberes y prácticas, surgirán cuestionamientos que problematizarán y deconstruirán conceptos, dando lugar a un aprendizaje mutuo y enriquecedor" (S. Rodríguez Gómora, comunicación personal).

Resultados. Los hallazgos de esta investigación revelan cómo las perspectivas sobre la docencia inclusiva y la mirada hegemónica sobre la discapacidad se han configurado en el ámbito educativo a partir de visibilizar narrativas y experiencias concretas de los estudiantes, donde el investigador y el investigado identificaron tensiones metodológicas y epistemológicas que evidencian la necesidad de repensar los paradigmas que rigen la educación inclusiva en la actualidad, una posibilidad que también reconoce que

El investigador y el investigado, cuando trabajan con esta perspectiva, nunca regresan al mismo lugar sino que se colocan en una frontera desde la cual ejercen su nueva mirada y realizan una obra dialógica, o "codigofágica", como llama Bolívar Echeverría a la producción discursiva que logra incorporar las voces de los otros para formar la propia voz. (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 15)

De esta forma, se lograron identificar obstáculos metodológicos en la investigación educativa tradicional, pues, como señala Melissa, el ejercicio de invertir la situación investigativa permitió evidenciar la reproducción de discursos dominantes que perpetúan preconcepciones sobre la discapacidad, lo que resultó fundamental para asumir una perspectiva decolonial, ya que la exploración de estos elementos mostró que la "normalidad" no es una condición objetiva, sino una construcción social influida por valores hegemónicos que han sido históricamente legitimados. Por su parte, Salvador enfatiza el impacto de una visión capacitista en la configuración de la discapacidad en el contexto educativo, destacando cómo los docentes en inclusión educativa suelen ser excluidos de las decisiones que afectan su labor, lo que perpetúa un ciclo de reproducción de estructuras de poder que obstaculizan una transformación real del sistema educativo; su reflexión sobre la exclusión de los docentes de estos espacios de decisión abre la discusión sobre la necesidad de generar redes de conocimiento colaborativo que permitan dismantelar los discursos coloniales que han marcado históricamente la educación especial e inclusiva, pues

no se trata de aplicar el diálogo como una técnica racionalizada para ser más eficaz la comunicación y la producción de conocimiento sino que es un proceso horizontal más amplio que pone en cuestión las normas, los saberes y las prácticas institucionalizadas. Tampoco parte de una meta predefinida si no que es una búsqueda sin cinturones de seguridad. (Corona y Kaltmeier, 2012, p.18)

Discusión y conclusiones. Los resultados expuestos anteriormente ilustran la importancia de repensar los paradigmas educativos desde una perspectiva crítica y decolonial, pues los testimonios subrayan la necesidad de metodologías más horizontales que involucren a los sujetos en la investigación y permitan la construcción de saberes colectivos en el marco de una educación inclusiva que requiere cuestionar las narrativas hegemónicas, generar espacios de reflexión y promover un aprendizaje que reconozca la diversidad como un valor fundamental en la formación docente. En este sentido, de la discusión se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La forma en que la discapacidad ha sido abordada en la educación está fuertemente influida por discursos dominantes que perpetúan la exclusión, por lo que es necesario adoptar una perspectiva decolonial que cuestione estas narrativas y genere nuevas formas de comprensión y enseñanza en la formación de docentes en inclusión educativa.
- La producción de conocimiento en la formación docente debe alejarse de modelos en los que los sujetos son tratados como meros objetos de estudio, pues la experiencia de las personas debe ser reconocida como una fuente legítima de saber, lo que implica transformar las estrategias metodológicas tradicionales en procesos horizontales de construcción de conocimiento.
- La evolución de la ENEEEM refleja los cambios y desafíos que han caracterizado la educación inclusiva en el país y su papel en la formación de docentes permite generar debates críticos sobre las prácticas pedagógicas y los marcos normativos que guían la enseñanza en este ámbito.
- La inclusión educativa debe entenderse como un proceso colaborativo y en constante construcción, donde la participación activa de docentes y estudiantes es fundamental para transformar las estructuras que han perpetuado la exclusión de distintos grupos sociales frente a los cual se requiere la creación de redes de conocimiento y el diálogo horizontal.
- Repensar la inclusión educativa desde una perspectiva crítica y situada, que reconozca la importancia de la experiencia y la voz de las propias personas en la configuración de nuevos enfoques pedagógicos y la ENEEEM como un espacio clave para seguir impulsando estos debates y prácticas en el futuro.

Referencias

- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo: Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Gedisa Editorial.
https://sarahcorona.net/lecturas/corona_y_kaltmeier_2012_En_dialogo_metodologias_horizontales_en_ciencias_sociales_y_culturales.pdf
- Santos Gutiérrez, C. R. (2022). Perspectivas decoloniales/metodologías horizontales. Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela. *Revista Andina de Educación*, 5(1), e301.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.8>

Liderazgo transformacional como factor determinante del educador físico

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA “GENERAL IGNACIO M. BETETA”

Beatriz Lara Montoya
Miriam Delgado Martínez
Ramón Valverde Ayala

Palabras clave: *educación física, liderazgo transformacional, líder, educador físico, valores.*

Resumen. Durante 37 años la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” se ha destacado en la formación de educadores físicos, y se reconoce el liderazgo que algunos de sus egresados han conseguido en diferentes contextos, tanto en el sector educativo en escuelas de educación básica y media superior, como en el sector empresarial, ya sea como entrenadores o apoyos en planes complementarios de salud, entre otros. Durante las observaciones realizadas en las escuelas de práctica se identifica la autopercepción del educador físico y el nivel de satisfacción de directivos, docentes, niños y niñas de las escuelas de preescolar, primaria y secundaria, con empatía, equidad y una adecuada dirección.

El avance de la investigación da cuenta de lo que los egresados de diferentes generaciones, planes y programas de estudio de la Normal de Educación Física reconocen como liderazgo, ya sea que lo hayan adquirido en la formación o la experiencia se los haya forjado. El propósito del presente reporte de avance nos dará los elementos presentes y ausentes para formar líderes transformacionales de la Educación Física, esto es, que motiven, que integren y, sobre todo, que transformen el papel del educador físico.

Introducción. La investigación “Liderazgo transformacional como factor determinante del educador físico” busca reconocer y entender la calidad educativa a través de la formación del docente como líder educativo. En la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” de la ciudad de Toluca, Estado de México, hemos visualizado que es necesario generar un liderazgo propio del educador físico. De tal manera el acompañamiento que tenga el alumno a lo largo de su formación es fundamental para alcanzar el objetivo esperado, para que pueda comprender sus ideales, sus ilusiones, sus limitaciones y sus posibilidades al estar al servicio de ellos para coadyuvar en sus éxitos.

Las características que se proponen para que el docente sea un líder educativo transformacional son compromiso, visión, innovación, humildad, confiabilidad, empatía, disponibilidad, entusiasmo, espíritu de servicio y una comunicación efectiva, por mencionar algunas, esperando que con ello se refuercen y alcancen los objetivos planteados en el programa.

En una primera estancia nos percatamos, a través de un diagnóstico que se realizó a docentes internos y externos a la Normal de Educación Física, que los factores que de alguna manera presentamos para determinar el liderazgo en los docentes de práctica eran diferentes, la mayoría de los docentes internos calificaban mejor los aspectos de liderazgo de los alumnos que los externos. De tal forma que estos resultados nos permiten seguir indagando más en la tarea que tenemos como docentes de la Escuela Normal de Educación Física para poder inspirar a los alumnos para que construyan las características idóneas sugeridas en el educador físico y, de alguna manera, responder a la línea temática que tenemos considerada que en este caso es la identidad normalista.

Por tanto, estaremos comprobando si realmente la propuesta de investigación es viable tomando en cuenta el liderazgo transformacional que proponen James McGregor Burns (1978) y Bernard Bass (1998), debido a que puede ser beneficioso en el ámbito educativo dadas las características que el líder transformacional tiene, como cuidar a su equipo, preocuparse y ocuparse del personal a su cargo desde la empatía y el asertividad. Además, este tipo de líder es capaz de inspirar a sus colaboradores a que lo sigan por convicción.

En este sentido, estaremos trabajando en nuestros propósitos para identificar cuáles son las características del líder educativo en la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” del Estado de México para coadyuvar a la transformación de la educación, reconociendo primeramente el estilo de liderazgo de los estudiantes de la ENEF, definiendo cómo lograr el liderazgo transformacional del educador de la ENEF y, por último, proponiendo alternativas para dicha formación.

Las teorías de liderazgo han surgido para explicar cómo y por qué ciertas personas se convierten en líderes. Estas teorías suelen centrarse en las características de los líderes, pero algunas intentan identificar los comportamientos que las personas pueden adoptar para mejorar sus propias habilidades de liderazgo en diferentes situaciones. Las primeras teorías del liderazgo se centraron en las cualidades que se distinguían entre líderes y seguidores, mientras que las teorías del liderazgo posteriores analizaron otras variables, como los factores de situación y los niveles de habilidad de las personas.

Las teorías de las relaciones, también conocidas como teorías transformacionales, se centran en las conexiones formadas entre líderes y seguidores. Este enfoque no solo se centra en el rendimiento del grupo, sino también se interesa porque cada uno de los miembros del grupo pueda desarrollar todo su potencial. Sin embargo, el líder transformador conduce a un empeño más allá de las expectativas: conduce a resultados extraordinarios, eleva la jerarquía de las necesidades de los trabajadores y les hace trascender sus propios intereses. Este líder transformador es eminentemente partidario del cambio de las aspiraciones, ideales, motivaciones y valores de los subordinados.

En sus obras Burns (1978) y Bass (1998) diseñan el concepto de liderazgo transformacional, el cual es la motivación para hacer más de lo que esperan, impulsa a la realización personal. Su principal precursor es Bernard M. Bass (1998), quien se basó en las ideas originales de Robert House y James MacGregor Burns acerca del liderazgo carismático y transformacional. La mayoría de las teorías sobre estos tipos de liderazgo toman en cuenta tanto los rasgos y conductas del líder como las variables situacionales, para dar lugar a una perspectiva más abarcadora que el resto de las orientaciones descriptas.

Metodología. Hacer una investigación requiere, como ya se ha mencionado, de una selección adecuada del tema objeto del estudio, de un buen planteamiento de la problemática a solucionar y de la definición del método científico que se utilizará para llevar a cabo dicha investigación. Aunado a esto se requiere de técnicas y herramientas que auxilien al investigador a la realización de su investigación, en este caso las técnicas documentales consisten en la identificación, recolección y análisis de documentos relacionados con el hecho o contexto estudiado. Para esta investigación, la clasificación de los tipos de documentos según Keith MacDonald y Colin Tipton, en general, y los datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas y observaciones, que en combinación con estas técnicas favorece el conocimiento del fenómeno a estudiar y aumenta el rigor del análisis.

En relación con las técnicas de investigación de campo se aplican directamente con entrevistas a educadores físicos y donde ocurre el fenómeno a estudiar, su propósito es recoger datos de primera mano a través de una observación estructurada y de la ejecución de diversos instrumentos previamente diseñados: encuestas, entrevistas, estudios de caso, prácticas de campo, etcétera. Estas herramientas no se trabajan de manera aislada, sino que suelen combinarse con las documentales.

Resultados. Derivado de las entrevistas realizadas a los educadores físicos se identifica cómo el educador físico descubre sus habilidades para llegar a ser un líder con las características que ofrece el liderazgo transformacional. Ante esta circunstancia se diseñó una encuesta que permitió entrevistar hasta el momento a dos promotores de educación física y tres maestros de educación física, quienes aportaron desde su experiencia lo que debería considerarse en un líder educador físico. La mayoría ha coincidido en que una característica importante es la congruencia, es decir, predicar con el ejemplo, que el maestro de educación física lo demuestre en su aspecto, un maestro que trabaje cada día su cuerpo, que tenga energía, que sea un maestro que inspire a sus alumnos a ser cada día mejor persona, y que realice su trabajo con amor, que sea un maestro presentable independientemente de que tenga que ir con ropa cómoda o deportiva, que tenga comunicación asertiva, debe ser una persona con un conocimiento amplio en biología, psicología, motricidad y salud. Una persona con valores y moral tiene que ser una persona que aprenda a gestionar sus emociones.

Un educador físico debe saber conectar con sus alumnos, tener la atención hacia lo que realizan y lo que les solicita hacer, ser una persona empática y atenta a las

emociones que en su momento tienen sus alumnos para realizar o no las actividades solicitadas. Además de que siempre debe estar en contacto con el resto de sus compañeros que no son del área, para apoyarlos en las actividades creativas a fin de que los alumnos aprendan significativamente.

Discusión y conclusiones. Uno de los propósitos del presente trabajo es analizar los factores que, con base al liderazgo transformacional, se perciben en la conducta del educador físico. Previos estudios sobre el liderazgo nos permiten identificar que existe una evolución, como vimos en los casos presentados, tenemos a aquellos que se enfocan en la personalidad y conducta del líder, aquellos que son direccionales, algunos que dan preferencia a la disciplina y normatividad de los diferentes deportes, hasta aquellos relacionados con la transformación de las personas.

Sin duda resulta importante que los maestros de educación física sean esos líderes, pues tienen bajo su responsabilidad el desarrollo y crecimiento del alumnado. Con este primer acercamiento, identificamos que es necesario promover un liderazgo transformacional en los docentes en formación de Educación Física, fomentar la participación activa del alumnado y lograr niveles de disfrute altos en el alumnado cuando están en Educación Física

Referencias

- Bass, B. M. (1998). *Transformational and transactional leadership of men and women*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*, 14, 21-27.
- Bass, B. y Avolio, B. (2006). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, California. Consulting Psychologist Press.
- Bass, B. y Riggio, R. (2006). *Transformational leadership Mahwah*. Lawrence Erlbaum Associates, inc. Publishers.
- Behar Rivero, D. S. (2011). Dilema entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo de la investigación. Necesidad de una visión distinta. *Medisan*, 15(1), 145-149.
- Bilbao, B. T. (2020). ¿Qué es el liderazgo transformacional y qué ventajas tiene para la empresa? <http://www.bilbaobts.com/noticias/liderazgo-transformacional-ventajas-la-empresa/BIZNEO>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Canal CEO. (13 de febrero de 2018). *Los 4 estilos de dirección de Likert*. CanalCEO. <https://canalceo.com/estilos-direccion-likert/>
- Chan, K. Y. y Drasgow, F. (2001). Toward a theory of individual differences and leadership: understanding the motivation to lead. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 481-498.
- Chiavenato, I. (2009). Gestión del Talento Humano. En *Gestión del Talento Humano* (p. 34). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.

- Davis, K. (1999). *El comportamiento humano en el trabajo*. McGraw-Hill.
- Drucker, P. F. (1985). *The Effective Executive*. Harper Business.
- Fleishman, E. A. (1957). *Estudios de la Universidad Estatal de Ohio. Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ)*. Bureau of Business Research.
- Hollander, E. (1978). *Leadership Dynamics: A practical Guide to Effective Relationship*. Random House.
- Kotter, J. P. (1999). *La verdadera labor de un líder*. Grupo Editorial Norma.
- Maxwell, J. C. (2007). *Liderazgo. Principios de Oro*. Lidere.
- Northouse, P. G. (2013). Leadership: Theory and practice. En *Leadership: Theory and practice* (p. 2). Sage. 203
- Páez, I., Rincón, A., Astudillo, M. y Bohórquez, S. (2014). Un estudio de casos sobre liderazgo transformacional y competencias directivas en el sector floricultor de Colombia. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (76), 22-43.
- Sengue, P. M. (1999). La quinta disciplina. En *La quinta disciplina. El Arte y la Práctica de la Organización de Aprendizaje* (p. 418). Granica.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Stogdill, R. M. (1999). *Teorías e investigación del liderazgo*. Madrid.
- Tzu, S. (2003). *El arte de la guerra*. UNAM.
<https://uapa.cuaieed.unam.mx/sites/default/files/minisite/static/Ofecd888-6a3f-4b31-b704-2d94e3eed72/U000308176506/index.html>
- Up Spain. (25 de octubre de 2020). *Principales factores que influyen en la productividad*. <https://www.up-spain.com/blog/identifica-factores-afectan-a-la-productividad-empresa/>
- Urbina, C. C. (s/f). *Productividad*. Monografias.com.
<https://www.monografias.com/trabajos58/productividad/productividad.shtml>
- Velázquez, R. L. (2006). *Habilidades directivas y técnicas de liderazgo*. Editorial Ideas Propias. Vigo.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Aportaciones del canto coral inclusivo al bienestar personal

ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO

Rubén González Mora
Esteban Arturo León Tenorio
Tenorio Marcelino
Marcelino Jaime Godínez Avelino

Palabras clave: *canto, coro, inclusión, bienestar, educación.*

Resumen. Se presenta un informe parcial de investigación sobre el nivel de bienestar personal que propicia la práctica del canto coral inclusivo en la Escuela Normal de Zumpango. Este informe tiene como objetivo identificar los beneficios que aporta el canto coral inclusivo en los ámbitos musicales de la educación vocal, los procesos socioafectivos, el ámbito instrumental y en la cuestión personal. El proceso metodológico parte de la narrativa y busca analizar el testimonio, los relatos e historias de vida que los sujetos comparten sobre los beneficios que les aporta el canto coral inclusivo del coro. Con este proyecto se promueve y garantiza la sensibilización artística de la comunidad normalista y su vinculación con la comunidad, al integrar a docentes en formación, jubilados y en servicio, además de personas de la localidad. Los resultados parciales muestran que pese a la diversidad de limitaciones que se presentan en este proyecto, todas las voces se sienten “incluidas” aunque tengan severas limitaciones tanto musicales, como físicas, lo cual no ha sido impedimento para el logro artístico y personal. En las conclusiones parciales se constata que el coro y sus actividades contribuyen a la atención a la diversidad, cohesión e inclusión social, se incide en la mejora de la adquisición de competencias emocionales, académicas y sociales; se desarrolla la empatía, la capacidad de compartir y, sobre todo, el respeto al compañero, creando vínculos tanto afectivos como sociales. Finalmente se reconocen los beneficios del canto coral para personas con algún tipo de discapacidad.

Introducción. El objetivo del estudio es analizar la percepción que tienen los integrantes del coro Polifónica ENZ del canto coral inclusivo y su relación con el bienestar personal. De manera específica se pretende identificar los aspectos más significativos del bienestar personal que reconocen los integrantes del coro Polifónica ENZ, así como documentar el proceso de inclusión y desarrollo del bienestar personal que tienen los diferentes segmentos del ensamble coral. El tema central del estudio parte de la necesidad de analizar cómo es que diferentes sectores etarios del coro, como los docentes jubilados (46 %), estudiantes (33 %), familiares del coro y personas de la comunidad (13 %) y los docentes en servicio (8 %) que conforman el actual proyecto coral en la institución, logran fortalecer su bienestar personal a partir de ser incluidos en el canto coral, pese a sus diversas condiciones vocales.

La importancia del estudio radica en identificar los aspectos más significativos que reconocen los sujetos del coro desde las dimensiones psicológica, social y personal

que conforman la categoría central que es el bienestar personal y su relación con la disciplina del canto coral inclusivo. Estos aspectos serán analizados desde la opinión de todos los participantes, dado el alto impacto que ha tenido este grupo en la gente de la comunidad; a partir del reciente festejo del 50 Aniversario Escolar hay grandes expectativas para seguir en el grupo coral.

Uno de los principales supuestos hipotéticos del estudio es que la práctica del canto coral aporta grandes beneficios al bienestar personal, desde las dimensiones musicales, instrumentales, cognitivas y de relación socio afectiva (Nadal et al., 2018). El objetivo del estudio empírico de la presente investigación no es solo saber si esta actividad genera felicidad, sino también conocer cuál es la percepción de los cantores en relación con lo que les aporta el canto coral. Para saber si existe alguna relación entre las aportaciones del canto coral y la satisfacción con su vida, se utilizaron elementos metodológicos de la narrativa, considerando las tres posibles maneras de instrumentarla: historias de vida, relatos o autobiografías. (Bolívar, 2012)

Al título de esta investigación se le agrega el adjetivo al canto coral como “inclusivo” porque se considera que el proceso pedagógico y musical del trabajo coral conlleva en sí una mirada técnica que procura que todos los integrantes del coro se logren integrar, a pesar de sus condiciones ya sean físicas o emocionales, a fin de lograr la mayor excelencia musical posible.

Metodología. La presente investigación se desarrolla desde el paradigma cualitativo, empleando recursos de la metodología de la narrativa, recuperando la experiencia grupal e individual a través de historias de vida, relatos y biografías; el análisis del trabajo coral inclusivo se complementó empleando la entrevista semiestructurada y a profundidad, así como los registros de observación, además del análisis del proceso con informantes clave cuya condición sea evidentemente un testimonio de inclusión o no a la dinámica del grupo, así como el análisis grupal en cuanto al trabajo en grupo de discusión.

En cuanto a la población meta del estudio se tiene considerado al actual contingente que conforma al grupo coral Polifónica ENZ, mismo que tiene varios estratos generacionales conformados por diversidad etaria, está conformado por un total de 48 integrantes, de los cuales 16 son estudiantes de la Escuela Normal de Zumpango, 22 son docentes jubilados, 4 son docentes en servicio y exintegrantes del coro y, finalmente, 6 miembros del coro son familiares o amigos de integrantes de los otros segmentos. Dicha población podrá variar debido a la movilidad de los estudiantes cada semestre, o por cuestiones de salud y personales de las demás personas que no forman parte de la institución, pero que motivados por ser parte del festejo del 50 Aniversario de la ENZ se dan cita para ensayar y participar en las actividades que implica ser parte de un proyecto musical de este tipo.

Para el acopio de la evidencia e información empírica se ha utilizado la encuesta en línea, a fin de promover la libre expresión de tópicos muy personales que quedan con el carácter anónimo del encuestado. Asimismo, se hace uso de instrumentos de

investigación como es el diario de trabajo, los registros de observación, la entrevista que será empleada, particularmente, en los casos cuya condición implica un riesgo de exclusión del proceso coral. Los testimonios clave surgen de las diferentes categorías producto de las entrevistas, las cuales conformarán los ejes de análisis desde la perspectiva cualitativa.

Tabla 1. *Diseño metodológico*

Población meta	
Ámbito	Esc. Normal Zumpango
Universo	Estudiantes secundaria, estudiantes ENZ, docentes en servicio exalumnos del coro, docentes jubilados, amigos y familiares del coro.
Tamaño muestral	48 personas
Ítems	27
Procedimiento	Entrevista semi estructurada a manera de guion
Periodo de realización	Se harán cortes semestrales durante dos ciclos escolares.

Fuente: tomado de González (2024a).

El cuestionario utilizado consta de 27 preguntas, divididas en tres bloques temáticos específicos: músico-artísticas, cognitivo instrumentales y socioafectivas (Gelabert, 2018).

Resultados. El estudio de los resultados de dichos planteamientos permite el análisis categórico nominal como evidencia de las tendencias sobre las percepciones de la población participante, esta información está concentrada en las categorías asociadas al canto coral inclusivo, de acuerdo al estudio previo que hicieran (Nadal et al, 2018). La base de dicho análisis serán los elementos que aporten las opiniones mismas que serán retomadas en contexto y discusión con el grupo focal en sí, como la fase final del proyecto, complementado con la triangulación de elementos empíricos de los diferentes aspectos que refieren a los casos especiales de inclusión (como informantes clave) a quienes incluso podrían documentarse (en fases posteriores) los testimonios orales por grabación de audio y video que permita una mayor validación y confiabilidad de los resultados.

Para los resultados parciales que aporta el estudio en esta primera fase de la investigación, se han tenido diversos testimonios de los integrantes del coro, donde se confirma el beneficio personal que reconocen como logro en cuestiones técnicas, emocionales y de relación con los otros, además del crecimiento académico y cultural que el canto coral les ha proporcionado al ser considerados e incluidos en el proyecto de Polifónica ENZ, pese a sus limitaciones para el canto, tal como se muestra en los siguientes testimonios:

- Seguridad y confianza.
- Cantar me relaja, me divierte, me apasiona, me divierte, me hace feliz, un *shot* de dopamina para mi cuerpo.
- Confianza, presencia personal, socialización.
- Manejo de voz. Conocer más música clásica.
- Disfrutar, bienestar, afianzar lazos de amistad, fortalecer la memoria, la organización, ser más disciplinada. Ser capaz de proyectar lo que canto (diferentes estilos).
- Memoria, autoestima.
- Convivir con nuevas personas y apoyar con lo que se pueda a las compañeras.
- Se ha mejorado el problema de parálisis de cuerda bucal, de igual manera me ha motivado a continuar creciendo y aprendiendo del mundo coral.
- Atención, trabajo en equipo, seguir la rítmica, incremento de mi seguridad, apoyo de pares.
- Moderación de la voz ante un grupo
- En mi salud, en mi estado emocional, en ponerme retos en ser mucho más responsable.
- El coro me ha ayudado es a distraerme de la escuela, son horas que no faltaría por nada.
- Más volumen de voz.
- Motivación, disciplina, autoestima, perseverancia, constancia que se refleja en los hacerles de cada día, vivir con alegría. La vida es un canto.
- Me ha dado más seguridad.
- Emocionalmente voy con gusto a los ensayos, me motiva a que puedo cantar mejor cada vez más.
- Modular mi voz, no tener miedo, tener más técnica vocal.
- No me lastimo la voz al hablar o dar clases, me gusta cómo canto a solas.
- Trabajo en equipo, cooperación y colaboración con los demás integrantes dentro de la Polifónica, manejo absoluto de la voz, capacidad de proyectar sin lastimar la voz.
- Me ayuda a aumentar mi estado de ánimo.
- En cuestión profesional, me ayuda el tener una mejor voz y dicción al hablar en una audiencia legal.
- Trabajando como docente también es de gran ayuda tener buena voz y dicción con mis alumnos.
- Me siento muy feliz de recibir mis clases porque cantar es algo que me apasiona en la vida, lo disfruto mucho y es para mí un sueño el ser un artista, cada clase me motiva a mejorar.
- Me da confianza, me reduce la soledad, me relajo, me da mucha felicidad.
- Satisfacción personal y económica además hacer lo que me gusta (González, 2024b).

Discusión y conclusiones. Se han dado grandes testimonios del buen desempeño coral de todos los integrantes, los cuales en forma autónoma han promovido su incursión en el Concurso de Canto Coral, como parte de los Juegos Magisteriales en su etapa de sector, obteniendo el primer lugar, por lo que pasaron a la etapa de

la región nororiente. Este proyecto se generó de manera independiente a este estudio, por iniciativa de los integrantes, quienes manifiestan su gran satisfacción del logro reciente.

Como parte de los resultados parciales de esta investigación, se reconoce que los integrantes del coro Polifónica asumen beneficios en su persona y en el nivel de desarrollo del bienestar personal, desde los ámbitos que conforman las categorías de análisis del estudio sobre la educación vocal, los procesos cognitivos del lenguaje hablado y cantado, así como las cuestiones socioafectivas.

En conclusión, de acuerdo con los testimonios iniciales de los participantes, se puede anticipar que los dos conceptos clave del estudio permitirán evidenciar empírica y prácticamente los grandes beneficios que aporta el canto coral inclusivo al bienestar personal de los integrantes del coro polifónica ENZ.

Referencias

- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M. C. Passeggi y M. H. Abrahao (org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II* (pp.79-109). Editoria da PUCRS. https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos?channel=doi&linkId=5620d67108aea35f267e7d23&showFulltext=true
- Gelabert, G. L. (2018). Las potencialidades del canto grupal inclusivo en el marco del emergente movimiento coral en Mallorca. *DEDICA revista de educación y humanidades*. (13), 89-107.
- González, M. R. (2024a). *Proyecto de investigación 2024 sobre El Canto inclusivo y el bienestar personal*. Zumpango: ENZ.
- González, M. R. (2024b). *Testimonios del beneficio del canto coral y el bienestar personal al ser parte del canto coral inclusivo*. Zumpango: ENZ.
- Nadal García, I., López Casanova, M. B, Fernández Amat, C. y Morera, B. J. (2018). El coro Cantatutti: una práctica musical inclusiva en la Universidad de Zaragoza. En R. Roig-Vila, *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la enseñanza superior* (pp. 859-869). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/87929>

Capítulo 6. Investigación educativa

El docente como investigador en escuelas normales

ESCUELA NORMAL DE CAPULHUAC

Víctor Manuel Galán Hernández
Julio Contreras Dávalos
María Cristina Michua Cedillo

Palabras clave: *investigación, práctica educativa, docencia, educación superior, formador de profesores, Escuelas Normales.*

Resumen. Se presentan los avances de una investigación cuyo propósito es identificar los elementos que influyen en el desarrollo de la investigación como actividad sustantiva al interior de una Escuela Normal del Estado de México y a partir de análisis del discurso de la propia comunidad docente.

Para lograr lo anterior es necesario reconocer la evolución de la investigación como actividad esencial de las Escuelas Normales, lo que hace imperativo el desarrollo de un proceso de revisión de fuentes relacionadas con el objeto de estudio y las experiencias de los profesores investigadores. Al respecto, se realiza una investigación cualitativa de tipo documental según la propuesta de Galeano Marín (2018), por ser este el camino que, al inicio de una investigación bajo cualquier enfoque, permite reconocer el estado de la cuestión para identificar posibles respuestas a las preguntas de la investigación principal o que permite encontrar nuevos caminos para el proceso investigativo.

Entre los principales hallazgos se encuentra que la existencia en varios de los diversos documentos revisados sobre los elementos que influyen en el desarrollo de la investigación en las Escuelas Normales son de diversa índole, ya sea por el nombramiento que se ostente, el tiempo que se dedica a la investigación, las múltiples tareas que deben realizar los docentes o la formación en investigación.

Introducción. La historia de las Escuelas Normales inicia en 1833, por decreto presidencial de Valentin Gómez Farías, con la intención de formar profesores que apoyaran la disminución de los índices de analfabetismo en las zonas más vulnerables. Sin embargo, no fue hasta 1984 cuando a estas se les abren las puertas para ser consideradas como instituciones de educación superior que, mediante el acuerdo presidencial 23/03/84 (DOF 23/03/1984), asumen tareas sustantivas de docencia, difusión e investigación. No obstante las Escuelas Normales no contaban con las condiciones administrativas y académicas, puesto que las razones que motivaron su creación correspondían a las necesidades de formación profesional en educación, más allá de la habilitación de investigadores.

En 1996 se creó el entonces llamado Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), actualmente Programa Para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), dirigido sobre todo a universidades públicas, institutos tecnológicos y al Instituto Politécnico Nacional, con el propósito de fortalecer las actividades de

docencia e investigación que realizan los académicos (Ruiz et al., 2019). Fue hasta 2009 que los docentes de las Escuelas Normales contaron con la posibilidad de participar en un proceso de evaluación para alcanzar el Perfil Deseable PRODEP, orientado en el fortalecimiento de su perfil profesional, a partir de apoyos para la realización de estudios de posgrado, investigación educativa, docencia y desarrollo tecnológico.

Esta inclusión al sistema PRODEP significaría un reto para las Escuelas Normales, en tanto que la transición para contar con docentes-investigadores ha resultado complicada, pues, a diferencia de las universidades, la falta de recursos económicos y de autonomía, así como la atención a los procesos ante estudiantes, entre otros factores, son limitantes para asumir la tarea de generar conocimiento. Esto llevaría a Yañez et al. (2014) a reconocer un atraso de la investigación en las Escuelas Normales en comparación con las universidades y otras instituciones de educación superior.

Asimismo, también en el 2009 se hace notar la demanda para la conformación de cuerpos académicos, con el fin de fortalecer a las distintas Escuelas Normales por medio del mismo programa, lo que implicó que se ejerciera presión en los profesores de tiempo completo para generar investigación. Es en este contexto que se acentúan las diferencias entre las investigaciones realizadas por la universidad y las producidas por las instituciones de educación normal, puesto que las condiciones para realizar la labor sustantiva de generar conocimiento se llevan a la par de funciones a las que todos los profesores tiempo completo están comprometidos a cumplir. Por lo que en 2017, el entonces Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (Medrano et al., 2017) reconocía que no todas las funciones sustantivas se llevan a cabo como se esperaba.

Con el propósito de hacer frente a la situación se emite el acuerdo 05/02/18 (DOF, 05/02/2018), por el que se expiden las normas para el ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos al personal académico en las Escuelas Normales y demás para la formación de maestros de Educación Básica, dependientes de la Secretaría de Educación Pública, se establece la Comisión Técnica Nacional como una instancia de asesoría en esa materia, se plantea la Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales con la intención de garantizar en el mediano y largo plazo: “la vigencia, calidad y equidad de la Educación Normal en México” (2018, párr. 8).

En este sentido, se busca garantizar que quien conforme la planta docente de las Escuelas Normales cuente con los conocimientos y habilidades necesarios para poder desarrollar las actividades académicas que impacten en la formación de los futuros educadores. Dentro de estas se encuentra la investigación como labor de generación de conocimiento aplicable al campo educativo.

Dentro de las políticas públicas que orientan la tarea de las Escuelas Normales se encuentra la Ley General de Educación Superior (LGE, 2021). En dicha ley, en la sección tercera denominada Del Subsistema de Escuelas Normales e Instituciones

de Formación Docente, en el artículo 31, fracción tercera se enfatiza la necesidad de desarrollar actividades de investigación, de extensión y capacitación. En este sentido, dicha ley compromete a las Escuelas Normales a realizar la actividad sustantiva de investigación.

Específicamente en el Estado de México se planteó la “Estrategia estatal para la investigación e innovación educativa de las Escuelas Normales públicas del Estado de México” (Comité Científico de Investigación e Innovación Educativa de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, 2023) con el propósito de “promover el desarrollo científico de la investigación e innovación educativa” (p. 5) e incidir en la mejora de la Educación Normal.

Por lo anterior es que se hace necesario hacer una revisión documental al estado de la investigación en las Escuelas Normales, con el propósito de reconocer las fortalezas y las áreas de oportunidad relacionadas con esta actividad sustantiva de las instituciones de educación superior.

Lo anterior tendrá relevancia en cuanto se pueda obtener información sobre el estado de la situación a nivel estatal y nacional, de manera que se puedan sentar las bases para identificar y comprender mejor el desarrollo de la investigación en la institución donde se lleva a cabo la investigación a la que pertenece el presente documento de avance.

Metodología. La realización de este avance se llevó a cabo a partir de un proceso de investigación documental, según la propuesta de Galeano (2018), en la que se realizó una indagación con el propósito de identificar y analizar materiales documentales de intencionalidad explícita; es decir, que registraran hechos o acontecimientos o se apoyaran procesos de investigación.

Las etapas de la investigación se plantearon siguiendo la propuesta de Galeano (2018):

En el primer momento, el diseño, se define el tema y se establece la delimitación temporal y espacial. Al respecto, se consideró la búsqueda de documentos normativos y reglamentarios de educación superior y de Escuelas Normales, así como el desarrollo de la investigación en las Escuelas Normales.

El segundo momento, gestión e implementación, consistió en el rastreo de documentos relacionados con la investigación en Escuelas Normales entre 2009 y 2024; priorizando la búsqueda de fuentes en las memorias del Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN) y en las memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (CNIE), así como algunos otros documentos encontrados en páginas de instituciones reconocidas o de revistas indexadas o arbitradas.

Asimismo, en este momento se lleva a cabo el proceso de lectura y análisis de las fuentes ubicadas para comparar y confrontar los hallazgos de las diversas fuentes

a partir de las categorías identificadas, tales como la formación de cuerpos académicos o grupos de investigación, las condiciones para la investigación en Escuelas Normales y la percepción que sobre la investigación tienen los docentes.

El tercer momento, la comunicación de los resultados, consiste en la redacción del informe para la socialización de los hallazgos.

Resultados

Formación de cuerpos académicos y grupos de investigación. Desde el PRODEP, los cuerpos académicos son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de investigación, con la finalidad de generar conocimiento que pueda ser aplicado a la tarea educativa. Iniciando con el acuerdo presidencial del 23 de marzo de 1984 (DOF 23/03/1984), donde se declara a las Escuelas Normales como instituciones de educación superior, debiendo asumir, entre sus acciones sustantivas, la investigación de corte educativo.

Así mismo, en la Ley General de Educación Superior (LGE, 2021) se señala la importancia que tiene que los profesores de tiempo completo desempeñen trabajo de investigación. Es en esta ley que se enfatiza la responsabilidad que tiene el Estado para garantizar las condiciones necesarias para poder investigar.

De acuerdo a los datos obtenidos en la página de la Dirección General de Educación Normal, en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, los cuerpos académicos registrados hasta octubre de 2018 son 23, de los cuales 4 se encuentran en consolidación y los 19 restantes se encuentran en formación. Al momento es el dato que se tiene registrado en la página antes mencionada.

Condiciones para la investigación en Escuelas Normales. A partir del análisis derivado de la investigación documental se identifican condiciones que pueden obstaculizar la producción de investigación al interior de las Escuelas Normales, las cuales pueden ser de carácter administrativo como contar con pocos profesores de tiempo completo, la falta de descarga administrativa, hasta las de tipo personal como mostrar poco interés por las actividades relacionadas con la producción académica o bien las de capacitación o habilitación para generar investigación.

La investigación es una tarea importante encomendada a los profesores, pues se asume que esta incide en su posibilidad de mantenerse activo y actualizado, razón que hace hincapié en el alineamiento de condiciones administrativas y académicas que permitan que esta se pueda desempeñar.

Percepción sobre la investigación por parte de los docentes. De forma independiente, la percepción entre docentes sobre la labor investigativa tiende a ser diversa. Para el caso de los profesionales que laboran dentro de las Escuelas Normales, la investigación forma parte de las múltiples tareas que ellos deben desempeñar, segmentando la atención que dan a la impartición de cursos, asesoría de documentos recepcionales, así como funciones como parte de un organigrama

institucional. Esto último ha fomentado que la investigación educativa se perciba como una actividad que va más allá de lo sustantivo.

La creciente demanda para contar con una mayor producción académica ha enfatizado también la necesidad de contar con profesores capacitados para realizar investigación, lo cual se presenta para algunos como una oportunidad de desarrollo profesional, pero para otros ha resultado un desafío que acentúa las carencias en cuestión de herramientas para la generación de conocimientos (Reyes et al., 2021).

Del mismo modo, las metodologías acotadas, aunque presentadas a manera de sugerencia, se espera que los profesores se apeguen a ellas, lo cual conlleva a que la ruta a seguir por parte de los trabajos de investigación se centre en temas especializados, más allá de necesidades genuinas o de intereses por parte del ente investigador. Por lo anterior, es importante que el docente dote de valor investigativo al trabajo que realiza para la institución, es decir, que reconozca en su trabajo la fuente que le puede brindar información valiosa para su tarea como investigador (Reyes et al., 2021).

Conclusiones. A partir de la revisión de la Ley General de Educación Superior (LGE, 2021) se entiende que como profesores de tiempo completo los docentes cuentan con la obligación de desempeñar labores sustantivas, dentro de las cuales se encuentra la investigación educativa. La misma ley enmarca en el artículo 33 la obligatoriedad que se adquiere para ejercer la labor de generar conocimiento aplicable al campo educativo, no obstante, desde el análisis de las condiciones que rodean dicha tarea, se vuelve importante discutir sobre las condiciones presentes para su realización, puesto que, dentro del mismo artículo, la cuarta fracción refiere a la tarea que tiene el estado para promover y facilitar dichas condiciones.

En teoría, la investigación es una función sustantiva, pero derivada de las labores demandadas para el funcionamiento de las Escuelas Normales para los profesores de tiempo completo, esta deja de ser sustantiva para ser una función adicional a los tiempos asignados para cada docente.

Referencias

- DOF 23/03/1984 [Secretaría de Gobernación]. Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá en Grado Académico de la Licenciatura. 23 de marzo de 1984.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0
- DOF 05/02/2018 [Secretaría de Gobernación]. Acuerdo por el que se expiden las normas para el ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos del personal académico en las Escuelas Normales y demás para la formación de maestros de Educación Básica dependientes de la Secretaría de Educación Pública y se establece la Comisión Técnica Nacional como una instancia de asesoría en esa materia. 22 de febrero de 2018.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5514082&fecha=22/02/2018#gsc.tab=0

- Comité Científico de Investigación e Innovación Educación de las Escuelas Normales del Estado de México. (2023). *Estrategia Estatal para la Investigación e Innovación Educativa de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México*. Dirección General de Educación Normal.
- Ley General de Educación [LGE]. 20 de abril de 2021. DOF 20-04-2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Marín, G. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Universidad de Antioquia.
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E. y Morales Hernández, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Reyes Valdés, D., López Guzmán, D. A. y Varela Santos, D. (2021). *Percepción de su “ser investigador” entre docentes de educación obligatoria, un constructo pendiente de la política pública*. Congreso Nacional de Investigación Educativa 2021. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0425.pdf>
- Ruiz González, E., Campos Saldaña, R. A. y Gamboa Cárcamo, A. L. (2019). Cuerpos académicos en las escuelas normales: perspectivas y obstáculos vigentes. En J. F. Sarmiento Franco y M. C. Valles Aragón (coords.), *Escenarios regionales de la dicotomía entre sustentabilidad ambiental y aprovechamiento de los recursos naturales* (pp. 211-230). UNAM-AMECIDER.
- Yañez Quijada, A., Mungarro Matus, J. y Figueroa López, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de evaluación educativa*, 3(1). <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/99/161>

Etnografía e investigación educativa: el caso de la ENCH

ESCUELA NORMAL DE CHALCO¹

Alejandra Meza Andrade
Andrea Torres Alejo

Palabras clave: *escuela, etnografía, docencia, identidad, investigación educativa.*

Resumen. Las Escuelas Normales tienen un papel clave en la construcción del conocimiento educativo. La investigación es una herramienta formativa que conlleva al desarrollo de habilidades de análisis y reflexión. Derivado de lo anterior, se propone llevar a cabo la investigación titulada “Aproximaciones a una etnografía educativa en la Escuela Normal de Chalco”. El objetivo es explorar y analizar las prácticas e interacciones sociales que influyen en la formación de los futuros docentes con el fin de comprender cómo se desarrolla su identidad profesional y su cultura pedagógica.

Esta investigación es importante porque nos permite tener una mejor comprensión de las dinámicas culturales, sociales y emocionales que forman parte de los procesos educativos al interior de nuestra Escuela Normal. A través de la etnografía se pueden explorar las experiencias cotidianas de los actores que forman parte de la comunidad: estudiantes y docentes.

La temática que se aborda en esta ponencia resulta pertinente ya que es una contribución a la comprensión de los aspectos socioculturales que intervienen en la formación docente y en la identidad profesional normalista, particularmente, de la Escuela Normal de Chalco. Lo anterior se considera un punto esencial para un ejercicio reflexivo entorno a la práctica docente, de los aspectos de enseñanza y aprendizaje y de los procesos educativos normalistas.

La investigación se encuentra en su fase inicial. Los resultados que se tienen hasta el momento muestran algunos elementos de la percepción que se tiene sobre qué es ser normalista, a partir de una cultura institucional.

Introducción. La etnografía educativa es un enfoque de investigación de carácter cualitativo que sirve para estudiar los entornos educativos. Se basa principalmente en planteamientos que provienen de la antropología cultural (marco teórico) y se centra en la observación detallada y el análisis de las culturas dentro de un contexto educativo, con el objetivo de tener una mejor comprensión de las comunidades y sujetos de estudio.

La etnografía es una herramienta metodológica que provee al investigador de diversas técnicas para recolectar información, entre ellas: las entrevistas, las

¹ En esta Escuela Normal se ofrece la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química, Plan de Estudios 2022.

observaciones, las conversaciones e, incluso, los documentos. A partir de una observación participante, que proporciona una visión integral (holística) de la experiencia educativa, se busca analizar tanto los aspectos académicos como también los factores sociales, emocionales y culturales que influyen en los procesos educativos.

El uso de la etnografía como alternativa metodológica dentro de la investigación educativa cuenta con antecedentes destacados. Los estudios realizados por María Bertely (2007), Bertely et al. (2008), Álvarez, (2008), Rockwell (2009) y Maturana y Garzón (2015), son algunos ejemplos de investigaciones que conforman el estado del arte sobre el tema, no solo para el contexto mexicano, sino también a nivel latinoamericano y, por supuesto, dentro del ámbito internacional. Tratar a detalle cada uno de los textos resultaría en un ejercicio que excedería el espacio de esta ponencia, por lo que de manera general se comentará que dichos aportes buscan visibilizar lo que no podemos ver a simple vista dentro de nuestras realidades sociales y, muy particularmente, de los espacios educativos; es decir, busca explicar y entender lo cotidiano, aquello que se suele hacer de manera inconsciente. En otras palabras, se permite la descripción y el subsecuente análisis de las costumbres, las creencias, los valores, las normas y de los comportamientos, mismos que se van a adaptar al contexto y a las diversas realidades dentro de nuestro campo de estudio.

Las disposiciones sociales que se internalizan van a dar forma a una estructura de la percepción, la acción y el pensamiento de nuestra comunidad; es decir, que se va a establecer una relación entre el capital cultural entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, educación, normas y valores que una persona adquiere a través de su entorno social, en este caso, la escuela con el entorno social y, por ende, con el simbólico. “El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la ‘persona’, un hábito” (Bourdieu, 1997, p. 3).

Por su parte, el interaccionismo simbólico ayuda a analizar cómo los actores en un entorno social –como es el caso de una escuela– construyen sus realidades a través de las interacciones cotidianas. De acuerdo con lo anterior, un estudio etnográfico que se sitúa en una escuela normal permite investigar cómo los estudiantes y los profesores construyen significados compartidos sobre la enseñanza, la autoridad y el papel docente. Es decir, a través de este interaccionismo se puede analizar cómo los estudiantes de la Escuela Normal de Chalco van a aprender a desempeñar el papel de maestro, mediante la relación con sus compañeros y con los docentes que les imparten las diferentes asignaturas dentro de su formación.

Se va a construir una identidad profesional a partir de símbolos y normas sociales compartidas:

la asociación con sus semejantes es destino inevitable y universal del ser humano; que dicha asociación constituye una intrincada red de estímulos tales como exigencias, peticiones, órdenes, prohibiciones, instigaciones, desaires, expectativas, condenas y juicios ajenos; y que esa red de acciones multiformes de los asociados moldea y configura la estructura psicológica de cada individuo. (Blumer, 1982, p. 78)

De acuerdo con lo que se ha mencionado en las líneas anteriores, y con el fin de explorar y analizar las prácticas e interacciones sociales que influyen en la formación de los futuros docentes para comprender cómo se desarrolla su identidad profesional y su cultura pedagógica, podemos argumentar que el impacto que esta investigación tendría en nuestra comunidad normalista se relaciona con la comprensión de las dinámicas sociales educativas, de una manera contextualizada al centrarse en las percepciones y experiencias de los sujetos de estudio. Al mismo tiempo, podemos argumentar que dicha investigación generará un impacto positivo, puesto que se podrán identificar algunas de las necesidades o problemáticas que intervienen en la experiencia educativa y, a partir de ello, plantear las posibles soluciones (intervenciones) para mejorar nuestro entorno.

Finalmente, el objetivo de esta ponencia es exponer brevemente algunos de los elementos metodológicos que servirán como guía para el desarrollo de la investigación. Desde nuestra perspectiva, ello permitirá seguir aportando al enriquecimiento de las explicaciones sobre los fenómenos educativos.

La etnografía y la investigación educativa: construyendo un marco metodológico. En esta investigación se estudiarán las prácticas que dan sentido a la identidad normalista de los alumnos de la Escuela Normal de Chalco (ENCH). Se parte del conocimiento sobre la diversidad de antecedentes culturales y socioeconómicos que los alumnos presentan. Nuestro objetivo es comprender cómo los sujetos interactúan entre sí, con sus docentes y autoridades directivas y de qué manera se construye su identidad normalista.

Metodología. La investigación utilizará una metodología etnográfica, centrada en la observación participante, entrevistas en profundidad y análisis de documentos institucionales.

1. Técnicas de recolección de datos.

- Observación participante. El investigador se integrará en la vida cotidiana de la escuela normal, asistiendo a clases, reuniones y actividades extracurriculares, con el objetivo de observar las interacciones entre estudiantes y docentes, las prácticas pedagógicas y las normas sociales dentro de la institución.
- Entrevistas. Se realizarán entrevistas a estudiantes, docentes y directivos para explorar sus perspectivas sobre la formación docente, las expectativas profesionales y la cultura institucional.
- Diarios reflexivos. Los estudiantes llevarán un diario en el que registrarán sus experiencias diarias, reflexiones sobre sus clases y su proceso de formación. Este recurso permitirá obtener una visión

directa sobre cómo los futuros maestros perciben su propia formación.

- Análisis de documentos institucionales. Se revisarán los programas de estudio, reglamentos y otros documentos que estructuran la formación docente en la Escuela Normal para identificar los valores y principios que guían el proceso formativo.

2. Análisis de los datos.

- Los datos serán analizados cualitativamente, utilizando técnicas de codificación abierta para identificar temas recurrentes en las interacciones y percepciones de los participantes. Se prestará especial atención a las narrativas que construyen los estudiantes normalistas sobre su formación, las relaciones de poder en el aula, y la transmisión de normas y valores pedagógicos.

Resultados. Se debe destacar que por el momento la investigación se encuentra en una fase inicial, por lo que podemos decir que hasta ahora no se cuenta con resultados contundentes; sin embargo, queremos resaltar que se ha ido realizando una observación más fina para poder detectar los elementos que permitan seleccionar correctamente los instrumentos de recolección de datos.

Conclusiones. El planteamiento de una investigación educativa, partiendo de una metodología etnográfica, resulta ser un ejercicio enriquecedor en el proceso de construcción del conocimiento en torno a los procesos educativos que se viven dentro de las Escuelas Normales. Comprendemos que cada una de estas instituciones cuenta con sus propias particularidades contextuales; sin embargo, la esencia normalista puede verse como una constante en cada una de ellas. En este sentido, abordar este trabajo investigativo tomando como eje de análisis a la Escuela Normal de Chalco tiene la intención de resaltar la importancia que tiene cada uno de los sujetos que conformamos esta comunidad normalista, nos hagamos conscientes de nuestras dinámicas cotidianas, pero también de las complejidades educativas. Solo de esta manera seguiremos contribuyendo a la mejora continua de nuestro trabajo como formadores de formadores, con el fin de continuar en la misión de promover una educación de calidad.

Referencias

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15.
- Bertely Busquets, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. CIESAS.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. HORA.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bertely, M., Durin, S. y Pérez Ruiz, M. L. (2008). *Etnografías de la interculturalidad y la educación en México*. CIESAS/Siglo XXI.

- Maturana, G. A., y Gaze, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y desarrollo social*, 9(2), 192-205.
- Rockwell, E. (2009). Etnografía escolar y trayectorias académicas: Aportes de la investigación educativa latinoamericana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 805-830.

Investigadores noveles en Educación Normal. Habilidades investigativas y formación docente

ESCUELA NORMAL DE CHALCO

Alejandra Meza Andrade
Edith Castañeda Mendoza
Elizabeth Barrera Vázquez

Palabras clave: *educación, formación docente, habilidades investigativas, investigación educativa.*

Resumen. La investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes es fundamental, pues con ella es posible llegar a la toma de decisiones, al planteamiento de la innovación pedagógica y, sobre todo, a la mejora continua de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de una disciplina o de un campo formativo. Además, el desarrollo de habilidades investigativas en docentes en formación contribuye a fomentar sus capacidades de análisis, reflexión, comprensión y resolución científica de problemas socioeducativos y/o pedagógicos. El objetivo de esta investigación es visibilizar los principales retos que enfrenta la Educación Normal en la formación de habilidades investigativas en los docentes en formación, conformando perfiles de investigadores noveles en materia educativa para la generación y aplicación del conocimiento innovador y de transformación micro y macro.

Esta investigación es relevante porque permite colaborar con la formación del estudiante normalista en el campo de la investigación educativa, bajo estructuras epistémicas, axiológicas y metodológicas que implica dicho proceso. La pertinencia del estudio radica en la contribución del proceso de las Escuelas Normales a las dinámicas académicas de formación de recursos humanos con habilidades investigativas, conformando perfiles sólidos de investigadores educativos noveles que generen y apliquen conocimiento científico innovador para atender problemáticas socioeducativas. La investigación se encuentra en su fase inicial; los resultados que se tienen hasta el momento muestran que los docentes en formación se interesan en la investigación educativa, no obstante, las tareas propias como estudiantes en la Escuela Normal (EN) les deja un mínimo de tiempo para participar en actividades extracurriculares de tipo académico.

Introducción. La presente investigación tiene como objetivo visibilizar los retos para las Escuelas Normales (EN) como instituciones de educación superior (IES) en el desarrollo de habilidades investigativas durante la formación docente de estudiantes de licenciatura, para avanzar así en su formación inicial y complementar sus conocimientos para que participen en foros, coloquios, congresos a nivel local, estatal y nacional.

Apostamos por cuatro retos para que las EN se integren a las dinámicas académicas de las IES, estos son la iniciativa propia en las actividades de investigación educativa y funciones sustantivas, la discusión científica con otras IES, eficientar el desarrollo académico de sus plantillas de profesores y transitar en la formación docente de una gestión de la práctica a la formación de docentes-investigadores transformadores.

Se presentan los pasos iniciales de una investigación con enfoque cualitativo, a través de la investigación-acción para favorecer el desarrollo de habilidades investigativas de docentes en formación de la Escuela Normal de Chalco. El marco teórico es retomado de autores del siglo XX y XXI, interesados en formar docentes como investigadores de su propia práctica para atender diversas problemáticas socioeducativas lo que da fundamento al término docentes-investigadores transformativos desde posturas de Giroux (2001), Latorre (2005), Elliott (1993), Freire (1978), Kemmis (1998); Shulman (2021) y Díaz-Barriga (2019).

A través de la investigación se pueden descubrir cuáles pueden ser los enfoques más efectivos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, promoviendo una enseñanza contextualizada basada en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas con un enfoque humanista y de igualdad sustantiva, que cumpla con lo estipulado en el artículo 3º constitucional:

La educación [...] tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (CPEUM, 2021, párr. 3)

Las escuelas normales tienen un papel clave en la construcción del conocimiento educativo y, en este sentido, la investigación es una herramienta formativa que conlleva al desarrollo constante de habilidades de análisis, reflexión y resolución de problemas de índole educativa. Una práctica investigativa, hace a los futuros docentes más capaces para enseñar e innovar las prácticas educativas.

Si se tiene capacitación, habilitación y certificación para los formadores de docentes, así como para alumnos en ciertas áreas, ¿por qué no se realiza una habilitación a los docentes en formación como investigadores noveles? Este es el reto que tenemos en las instituciones formadoras de docentes y, esperamos con este estudio, abonar a ese proceso.

Se emplea el término de “investigadores noveles de las Escuelas Normales como docentes investigadores transformativos”, retomando posturas como la de Henry Giroux (2001) quien designa a los profesores como intelectuales transformativos; Latorre (2005) ubica al docente como un docente-investigador, es decir, un científico que estudia su propia práctica para mejorarla. Elliott (1993) propone el cambio educativo-social desde la investigación de la propia práctica docente; Freire (1978) apunta a la educación como una práctica de la libertad; y Kemmis (1998) sitúa al

docente más allá de un aplicador de planes y de estudio, apuesta a su papel activo no solo como reproductor de las diferencias sociales a través del currículum.

El estudio retoma, además, los saberes y conocimientos base del docente del siglo XXI. Díaz-Barriga (2019) analiza los estudios del aprendizaje de Cassany (1999) y Perrenoud (1996), quienes develan las realidades de los estudiantes del siglo XXI; sujetos “que viven en diversas formas de conectarse y que son capaces de desarrollar multitareas, aunque las desarrollen de manera dispersa, poco profunda pero que le dan mucha importancia al estímulo y al color, que buscan el estímulo inmediato. Han nacido y se mueven en una sociedad sobre estimulada” (7m01s).

Lee Shulman (2005) proporciona a este estudio un marco de referencia de conocimientos base del docente-investigador transformativo, propone fomentar en las instituciones formadoras de docentes la comprensión de los conocimientos base de su práctica profesional, no solo formar tecnócratas (en este caso en las Escuelas Normales), o profesionales que apliquen planes y programas de estudio.

Al respecto, Philippe Perrenoud (1996) enuncia diez competencias para enseñar, alejando al docente de diversas funciones sustantivas, de difusión y divulgación científica; gestión, tutoría a esferas sociales, y sobre todo investigar para mejorar la práctica docente. El autor propone que un docente debe saber organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; organizar la propia formación continua.

Respecto a la organización de la propia formación complementaria en donde se debería visibilizar el apunte del trabajo en funciones sustantivas de investigación educativa, Perrenoud (1996) mantiene una visión cerrada del docente-investigador transformativo, al priorizar sus saberes respecto a “saber explicar la práctica” (p. 133) e “implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo” (p. 145).

Para fines de este estudio se entiende por habilidades investigativas en la formación docente al conjunto de conocimientos y saberes adquiridos en la formación inicial y continua, que permiten al maestro acercarse a su realidad científicamente para la transformación de problemáticas socioeducativas.

Metodología. La presente investigación tiene un enfoque cualitativo que, según Roberto Hernández et al. (2016), “implican la recolección y el análisis de datos y categorías, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (p. 534).

El enfoque cualitativo se sustentará desde un análisis con alcance descriptivo (Hernández et al., 2016) del supuesto de investigación, retomando la participación

de los docentes en formación en el seminario sobre investigación educativa que se diseñará exclusivamente para ellos, siendo de relevancia investigativa las creencias, vivencias y experiencias que se deriven de la puesta en marcha de dicho seminario.

Se eligieron para este estudio específicamente dos categorías analíticas: (1) la formación académica, que considera lo que en planes y programas de estudio de EN se denominan competencias profesionales (Plan de Estudios 2018) y dominios y desempeños del perfil de egreso (planes de 2022). (2) Actividades teórico-prácticas de la docencia que involucren habilidades de lenguaje científico, búsqueda bibliográfica especializada y fuentes confiables para la práctica docente, la escritura científica en la difusión y divulgación de la educación; así como el liderazgo y trabajo colaborativo.

Dichas categorías serán el eje del seminario, además de la participación de docentes investigadores y, quizás, docentes cuya categoría de contratación es investigador educativo. Además, se llevará una bitácora de trabajo y se aplicarán entrevistas semiestructuradas tanto a docentes como a estudiantes que participen en el seminario.

La investigación utilizará técnicas de recolección de datos de la investigación-acción, centrada en la observación participante, registros en diario de campo, entrevistas. (Latorre, 2005; Hernández et al., 2016). Los datos serán analizados cualitativamente, utilizando técnicas de codificación abierta para identificar temas recurrentes en las interacciones y percepciones de los participantes. Se prestará especial atención a la construcción que derive en productos académicos o en su documento para la obtención de grado.

Resultados. Se debe destacar que por el momento la investigación se encuentra en una fase inicial, por lo que podemos decir que, hasta el momento, no se cuenta con resultados concluyentes. Sin embargo, queremos destacar que hasta ahora los docentes en formación muestran interés en la investigación educativa, no obstante, las tareas propias como estudiantes normalistas les deja un mínimo de tiempo para participar en actividades extracurriculares de tipo académico.

Conclusiones. El estudio de la formación sobre investigadores noveles en las Escuelas Normales es fundamental para contribuir a la mejora del sistema educativo nacional y la resolución de problemas socioeducativos. Este estudio que presenta un avance teórico preliminar, apuesta a favor de formar docentes investigadores de su propia práctica para transformarla.

Concluimos. preliminarmente desde la revisión literaria, que el desarrollo de las habilidades investigativas en docentes en formación contribuye a fomentar análisis sociocrítico, reflexión, comprensión y resolución de problemas pedagógicos micro (de enseñanza, aprendizaje, áulicos, disciplinares, didácticos) y macro (institucionales, comunitarios), incluso, abonar a la discusión teórica de la educación contemporánea. Queda pendiente el levantamiento y análisis de técnicas de

recolección de datos para la identificación de su formación académica, considerando sus dominios y desempeños del perfil de egreso, así como las actividades teórico-prácticas de la docencia que involucra habilidades de lenguaje científico, búsqueda bibliográfica especializada y fuentes confiables para su la práctica docente, la escritura científica en la difusión y divulgación de la educación, así como el liderazgo y el trabajo colaborativo.

Referencias

- Berrocal de Luna, E. y Expósito López, J. (1986). *El proceso de investigación educativa: investigación-acción*. Universidad de Granada.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. MORATA.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, E. (2016). *Pedagogía constructivista y competencias*. Trillas.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, la investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- McKernan, J. (2001). *Investigación. Acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. MORATA.
- Perrenoud, P. (1996). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista*. Pearson. Prentice Hall.
- Secretaría de Gobernación [SEGOB]. (1987). Procedimiento de revisión y dictamen de materiales auxiliares y didácticos. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4641532&fecha=28/02/1987#gsc.tab=0
- Secretaría de Gobernación [SEGOB]. (2019). Ley Federal de Educación. Ciudad de México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.

Desempeño académico de estudiantes normalistas y su relación con el sueño

ESCUELA NORMAL DE SANTIAGO TIANGUISTENCO

Patricia Gutiérrez Martínez
Claudia Lizet Crisóstomo Meza
María del Rosario Rojo Mendoza

Palabras clave: *hábitos de sueño, docente en formación, desempeño académico.*

Resumen. En la Escuela Normal de Santiago Tlanguistenco (ENST) era común observar cansancio por las mañanas, somnolencia, falta de interés, baja concentración, fallos en la capacidad para recordar y poca participación de los docentes en formación. Estas circunstancias impactaban en el desempeño de los estudiantes y generaron el interés por indagar, en un primer momento, sobre cuáles eran los rituales que acostumbran los alumnos a la hora de dormir, para con ello analizar sus efectos en la calidad de sueño y su relación con el rendimiento académico; para, finalmente, elaborar una guía de recomendaciones que promovieran un sueño reparador. Bajo la mirada de las neurociencias se comprenden los procesos que implican el acto de dormir en sus diferentes dimensiones, conscientes de que su privación va acompañada de una serie de problemas tanto de orden físico como mental, que impactan en el bajo rendimiento en funciones de orden cognitivo como la memoria, la atención y la toma de decisiones. El propósito es generar una guía a partir de estos argumentos, misma que habrá de compartirse entre el estudiantado para aplicarse en un primer momento, posterior a ello afinarla y llegar a una propuesta aplicable, como lo plantea la metodología de la investigación-acción.

Introducción. En los últimos años el ritmo de la vida se ha modificado mucho, las exigencias de una sociedad moderna han gestado demandas laborales, y la competitividad ha propagado la necesidad de profesionalizarse y contar con todas las cartas y credenciales que más sean posibles. Por lo que la formación profesional mediante las especializaciones, capacitaciones y la lectura, es el medio para eficientar su trabajo y acceder a un nivel de productividad que, como consecuencia, devenga en beneficios monetarios. Sumado a esto, hay otros factores que, aunque parecieran menores, en conjunto pueden acarrear serios trastornos del sueño, por ejemplo, aumento de ruido en las ciudades, mayor tiempo dedicado al traslado a los centros de estudio o el trabajo, cambios en la dieta, aumento en la oferta de programación en radio, televisión y redes sociales, así como el creciente estrés que acompaña las exigencias de la vida moderna.

Ante este panorama, es frecuente encontrar deficiencias en la cantidad y calidad del sueño en adolescentes y adultos jóvenes que estudian en el nivel superior (Lund et al., 2009), circunstancia que se acentúa más por el tiempo que dedican a revisar redes sociales en horas nocturnas, los desvelos por cumplir con tareas, presiones

familiares, económicas y académicas que pueden incurrir en estados de insomnio entre los jóvenes.

El ámbito educativo ha mostrado especial interés por renovar las estrategias, los métodos y las técnicas que impulsan los aprendizajes y mejoran el desempeño académico, lo cual nos hace estar al pendiente de todos aquellos factores internos que propician un mayor desempeño académico. No obstante, fortalecer los aprendizajes no es tarea sencilla, las problemáticas educativas están determinadas multifactorialmente en donde la nutrición, el ejercicio y los hábitos de sueño también inciden en los resultados de los aprendizajes o del desempeño académico. Aunque pudiera parecer inadecuado, hay suficientes argumentos científicos para considerar que los hábitos del sueño inciden en los procesos de aprendizaje de los alumnos, en este caso, del nivel superior.

Estudios hechos por la Universidad Complutense de Madrid (Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación, 2019) exponen que los adolescentes que duermen poco entre semana, pero hasta dos o tres horas más los fines de semana, registran un menor rendimiento académico y cognitivo que aquellos que descansan de forma regular y que se agudiza más en el caso de las mujeres. Por lo que la irregularidad del sueño se asoció con peores notas y un menor rendimiento en las habilidades cognitivas, verbales, espaciales, de razonamiento y numéricas.

En el caso específico de los estudiantes de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco (ENST), es común observar cansancio por las mañanas al iniciar la jornada escolar, somnolencia, falta de interés, baja concentración, fallos en la capacidad de recordar, poca participación y, en algunos casos, indiferencia por la clase, argumentando estar muy desvelados. Estas conductas obstruyen considerablemente el buen desarrollo de las actividades del aula, las relaciones interpersonales, el manejo de los tiempos, la claridad en las tareas y, en general, su rendimiento académico.

Estos escenarios propiciaron el interés por analizar los efectos de la calidad del sueño y su relación con el rendimiento académico, en un primer momento; posteriormente, proporcionarán a los docentes en formación una guía con recomendaciones que promuevan una calidad del sueño, ya que es muy común entre ellos que, preocupados por acreditar sus cursos con la mejor calificación posible, se esmeran en estudiar hasta altas horas de la noche. Pero a pesar de todo, los resultados de esta práctica no son halagadores, e incluso, a lo largo del tiempo, pueden provocar un deterioro de las mismas funciones cognitivas.

Otra de las prácticas más comunes entre los jóvenes, cuando elaboran tareas escolares por las noches, es la de recurrir al consumo de diversas sustancias estimulantes, como el café (el más común), bebidas energéticas, alcohol o incluso drogas; aunque estas sustancias los activan momentáneamente, también van propiciando una dependencia paulatina que deviene en problemas fisiológicos serios. Las bebidas energizantes tienen efectos en el sistema nervioso central, bloqueando los receptores de adenosina, este neuromodulador se encuentra de

manera natural en el cuerpo y ayuda a eliminar los desechos químicos del cerebro, que se generan cuando las moléculas consumen energía de las fuentes disponibles al estar despiertos, lo que hace que aumente la adenosina y con ello la necesidad de dormir. Por lo que, mientras más tiempo estamos despiertos, la cantidad de adenosina en el cerebro sigue aumentando y si para inhibir a este receptor se consumen bebidas energéticas, la función desintoxicante se limita, con ello se sobrecarga el cerebro dando lugar a los síntomas negativos del insomnio (Sé Curioso – TED-ed, 2022).

Por ello, se indagó sobre los rituales que acostumbran los alumnos para ir a dormir, los tiempos de descanso y los posibles factores que influyen para no contar con un sueño reparador, a fin de valorar la relación posible entre la función de dormir y los procesos cognitivos que se derivan del trabajo académico. Así, bajo la perspectiva de las neurociencias, una de las áreas que más se beneficia de un descanso reparador durante la noche es la región prefrontal, asiento de funciones superiores y, con ello, el desempeño a lo largo del día.

En esta búsqueda de información para analizar los efectos de sueño sobre el rendimiento académico originó la elaboración de una guía con recomendaciones que promovieran la calidad del sueño, para ello fue necesario documentarse sobre el tema destacando que el sueño es una conducta en la que el cerebro, durante este tiempo está activo, quizá el estado es inconsciente, pero los procesos cognitivos no se pausan, lo que se modifica es la conducta. Mientras dormimos tranquilamente, nuestro cerebro está en constante actividad procesando la información que se recabó a lo largo del día, dando lugar a los procesos de plasticidad cerebral que ocurren durante este momento.

El sueño no es lineal, el que el cuerpo no se desconecta y vuelve a la conciencia pasada algunas horas. No es un estado unitario que suponga la desactivación del organismo. Por el contrario, es dinámico; al dormir pasamos por dos estadios, los cuales logran que los seres humanos lleguemos al tan anhelado descanso siendo estos: el sueño REM y sueño no REM, los cuales se alternan entre sí durante toda la noche.

Los ciclos de sueño tienen una duración de 90 minutos, de cuatro fases cada uno. Al conciliar el sueño entramos a la fase 1, que puede durar de entre 2 a 5 minutos, posteriormente entramos a la fase 2, que va de los 2 a 30 minutos. En esta etapa la temperatura corporal baja, los músculos se relajan y el ritmo cardíaco y la respiración empieza a ralentizarse y a ser más uniformes. Es aquí donde las neuronas se encienden de forma simultánea, creando ondas que se extienden a través del córtex, dando lugar a explosiones rápidas de actividad neuronal, propiciando con estas la consolidación de la memoria (Sé Curioso – TED-ed, 2022). En cada ciclo, durante estas cuatro fases se alternan el sueño no REM y el REM, pero en los primeros 4 ciclos prevalece el sueño no REM.

El sueño no REM, es aquel en el que, al dormir y postrar el cuerpo sobre una cama, sofá o el mismo asiento de un carro, el cuerpo queda paralizado y no hay tono en

los músculos, se percibe que los bíceps y cuádriceps, pierden tensión y fuerza; las extremidades se tornan flácidas y aunque la función de la respiración continua funcionando, puesto que se mantiene la vida durante el sueño, los otros músculos se relajan, presentando repentinamente movimientos bruscos. (Walker 2020).

En el sueño no REM, el cerebro prácticamente está inactivo en un cuerpo relajado y movable por lapsos cortos de tiempo, ya que durante este estadio tendemos a movernos constantemente, pataleos, giros o manoteo. En este sueño sucede la reparación de tejidos corporales, así como la conservación y la recuperación de la energía. Es entonces que en este ciclo el cuerpo recupera la fuerza para realizar las actividades físicas cotidianas, de ahí que haya gente que afirma que con un descanso de 4 horas, es suficiente para recuperarse y activarse nuevamente.

En los siguientes 4 cuatro ciclos, debido a que el cuerpo se ha recuperado, ahora se da lugar a la prevalencia del sueño REM. En la década de 1950, se descubrió esta etapa del sueño casi simultáneamente en Estados Unidos y Francia, los investigadores Eugene Aserinsky y Nathaniel Kleitman lo denominaron sueño REM. Este sueño se caracteriza por una ausencia de tono muscular, reducción de la respiración, del ritmo cardíaco y, especialmente, por una serie de movimientos oculares rápidos, de ahí que se le denomina *rapid eye movement*. Este se puede visualizar cuando al dormir se observan movimientos de los ojos bajo la piel, sucede cuando dormimos apenas unos minutos y tenemos la sensación de haber dormido por horas, ya que los recuerdos que se reproducían en las células cerebrales, se disiparon de manera lenta, creando una sensación de un sueño mucho más duradero (Redolar, 2013).

Durante el sueño REM ocurre la reparación cerebral, es decir, el resarcimiento neuronal, la consolidación y almacenamiento de recuerdos relevantes, así como la eliminación y olvido de los que no son importantes. Biológicamente, en este sueño también hay reparación celular y con ello la restauración de los órganos, dando lugar a su óptimo funcionamiento para el siguiente día, lo que disminuye problemas cardiovasculares, propensión a la diabetes, problemas inmunológicos, entre otros. Quizá este sea el argumento sobre la necesidad de contar con 8 horas de sueño, para que adquiera el adjetivo de reparador.

La definición específica del sueño REM sería la de un cerebro muy activo en un cuerpo paralizado. Este sueño sucede cuando el cuerpo ya ha cubierto sus necesidades de recuperación de energía. El equilibrio entre estos 2 factores es lo que determina el estado de alerta y atención que se manifestará durante el día. Al mismo tiempo que causará la sensación de cansancio, la predisposición para ir a la cama por la noche y, en gran parte, lo bien que vas a dormir, dando lugar a la calidad del sueño logrando un descanso reparador.

Metodología. La presente investigación tiene un enfoque de tipo cualitativo, con el que se busca interpretar la realidad sobre un fenómeno educativo, en este caso el análisis de los efectos de la calidad del sueño en el rendimiento académico de los estudiantes de la ENST. En donde sustentar metodológicamente las experiencias

subjetivas e intersubjetivas de los sujetos será el punto de partida, razón por la cual fue necesario conocer de viva voz la forma en la que se vive el sueño en los estudiantes. Mediante la interacción de versiones y opiniones opuestas respecto a los hechos y fenómenos que se dan alrededor del sueño, se puede interpretar una realidad de manera cooperativa. En el caso particular de este documento se busca analizar los ritos y hábitos que tienen los estudiantes normalistas para disponerse a dormir y cómo estos repercuten en una calidad del sueño.

Para los fines de la presente investigación, el método que se operó fue el de la investigación-acción, aunque se conocen diversas definiciones de este método, la propuesta de Elliott (1993) fue la que más acomodó, ya que la considera como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 37). Esta concepción se interpretó como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado, que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes sobre sus problemas educativos a partir de un diagnóstico.

En este sentido, las acciones van encaminadas a modificar un fenómeno una vez que se logre una comprensión más profunda del problema. En donde el propósito fundamental, es aportar información que guíe la toma de decisiones para programas y procesos, de ahí que sea la mejor opción metodológica.

En este proceder se partió de los datos que arrojó la aplicación de un cuestionario vía electrónico, con la intención de conocer las rutinas de sueño de los estudiantes normalistas para identificar los factores podrían estar alterando la calidad del sueño o las horas que dedican a dormir los estudiantes normalistas; derivado de esta aplicación se identificaron los factores que se enuncian en la siguiente tabla (tabla 1) como los más recurrentes.

Tabla 1. *Factores que alteran el sueño de los estudiantes normalistas*

Factores que alteran el sueño	Frecuencia	Porcentaje
Estrés excesivo	24	22.9 %
Trabajar hasta tarde	17	16.2 %
Preocupaciones del trabajo	11	16.2 %
Problemas familiares	7	10.5 %
Pesadillas	5	10.5 %
Problemas con la pareja	4	6.7 %
Despertarse para ir al baño	3	2.9 %
Cuestiones de salud	2	1.9 %

Fuente: resultados de la aplicación de un cuestionario diagnóstico sobre hábitos de estudio en alumnos de tercer grado de la LEP del ciclo escolar 2024-2025.

Posteriormente se aplicaron, y continúan aplicando, entrevistas informales a los alumnos, quienes expresaron que su conducta se debía a cansancio, exceso de

tareas, falta de horas por dormir. Por otra parte, aquellos alumnos que su rendimiento es bueno argumentaron dormir sus 8 horas; en su caso, se investigó más sobre ellos con la intención de valorar cómo organizan su tiempo cotidianamente. El objetivo es posteriormente compartir con el alumnado de la ENST una guía con recomendaciones para tener un mejor sueño, para después a retroalimentar la propuesta con miras a mejorar.

Resultados. Los hábitos de sueño se refieren al conjunto de comportamientos y recomendaciones ambientales que nacen de la necesidad de promover y mantener un sueño nocturno y una vigilia diurna estables, de acuerdo con Matt Walker (Penguin Books UK, 2019).

Los resultados de esta investigación se centran en el estudio del efecto que ejercen determinados factores ambientales y los relacionados con la salud sobre la calidad de sueño de los estudiantes normalistas. Se identificó un patrón recurrente en los alumnos, quienes se van a dormir ya avanzada la noche por diversas circunstancias, regularmente después de las 11:00 pm; debido a que la entrada de la escuela es a las 7:00 am ya que la mayoría se trasladan de otras poblaciones, los estudiantes se levantan temprano, durmiendo un promedio de 4 a 5 horas por día, lo cual resulta insuficiente para el tipo de trabajo intelectual que realizan y la demanda de energía que se requiere, por lo que su desempeño se ve afectado.

Sosteniéndose en las aportaciones de los expertos en el tema y de lo que puede ser observable en el aula, se ha avanzado en la construcción de una guía con recomendaciones para promover la calidad del sueño, cuando se identifica durante el desarrollo de la clase la baja motivación, participación y atención, al mostrarse somnolientos e indiferentes. Aunado a esto se observa que en los recesos suelen dormirse sin alimentarse, lo que genera efectos secundarios que también pueden impactar en su desempeño escolar, exponiendo que definitivamente el sueño es un elemento esencial en el desarrollo personal y profesional de los jóvenes normalistas.

Referencias

- Aguilar Mendoza, L. A., Caballero, S., Ormea, V., Salazar, G., Loayza, L. y Muñoz, A. (2017). La importancia del sueño en el aprendizaje: visos desde la perspectiva de la neurociencia. *Av.psicol*, 25(2), 129-137.
- Halitus Instituto Médico. (29 de septiembre de 2012). *La importancia del sueño: patologías, insomnio y melatonina – Dr. Daniel Cardinali* (Video). Youtube. <https://youtu.be/79lr3VhAld4>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*, Ed. Morata.
- Lund, H. G., Reider, B. D., Whiting, A. B. y Prichard, J. R. (2010). Sleep patterns and predictors of disturbed sleep in a large population of college students. *J Adolesc Health*, 46(2), 124-32. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.06.016.
- Medina, J. (2010). *Los 12 principios del cerebro*. Grupo Editorial Norma.
- Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación. (2019). *El sueño irregular perjudica el rendimiento académico de los adolescentes*. Universidad

- Complutense de Madrid. https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-10588/2015_10_not8.pdf
- Ortiz Ocaña, A. (2015). *Neuroeducación, ¿Cómo aprende el cerebro humano y como deberían enseñar los docentes?* Ediciones de la U.
- Penguin Books UK. (29 de enero de 2019). *How To Improve Your Sleep. Matthew Walker* (Video). Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=IRp5AC9W_F8
- Redolar Ripoll, D. (2013). *Neurociencia cognitiva*, Editorial Médica Panamericana.
- RSA. (23 de octubre de 2021). *The sleep deprivation epidemic with Matthew Walker* (Video). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=klrxeEFxJv0&t=6s>
- Salcedo Aguilar, F, Rodríguez Almonacid, F. M, Monterde Aznar, M. L., García Jiménez, M. A., Redondo Martínez, P. y Marcos Navarro, A. I. (2005). Hábitos de sueño y problemas relacionados con el sueño en adolescentes: relación con el rendimiento escolar. *Atención Primaria*, 35(8), 408-414.
- Sé Curioso – TED-ed. (13 de mayo de 2022). *¿Cuáles podrían ser las consecuencias de no dormir?* - Claudia Aguirre (Video). Youtube. <https://youtu.be/czCphrEerwq>
- Suardiaz-Muro, M., Morante-Ruiz, M., Ortega-Moreno, M., Ruiz, M. A., Martín-Plasencia, P. y Vela-Bueno, A. (2020). Sueño y rendimiento académico en estudiantes universitarios: revisión sistemática. *Revista de neurología*, 71(2), 43-53. <https://doi.org/10.33588/rn.7102.2020015>
- TED. (3 de junio de 2019). *Sleep is your superpower | Matt Walker* (Video). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5MulMqhT8DM&t=23s>

La teoría: base medular para desarrollar la literacidad

ESCUELA NORMAL DE COACALCO

Yolanda Guadalupe Máximo Bastida
Maribel García Godínez
Valentín Guillermo Cruz García

Palabras clave: *literacidad, teoría y herramientas de investigación.*

Resumen. El artículo que se presenta es un reporte parcial de investigación, derivado del convenio de colaboración entre las Escuelas Normales de Coacalco (ENC) y No. 2 de Nezahualcóyotl (EN2N), en el cual se hace una reflexión en torno a la importancia de la escritura académica en la formación docente y, en particular, en la elaboración de su trabajo de titulación en cualquiera de las tres modalidades que señala el Plan de Estudios 2018 y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria.

Introducción. En el marco del Convenio de colaboración con las Escuelas Normales: Coacalco (ENC) y No. 2 de Nezahualcóyotl (EN2N), firmado el 6 de septiembre de 2022, se señala que la línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) que se ha estado construyendo lleva por título “Desarrollo de la literacidad académica en estudiantes normalistas”. Este trabajo es muestra de la colaboración de dos Escuelas Normales que imparten la misma licenciatura y que comparten fines formativos. Este convenio se ha llevado a cabo por 2 años de manera ininterrumpida, esta producción muestra algunos hallazgos en torno a la literacidad académica, pero ahora se establece la relación con un concepto tan amplio y complejo como lo es la teoría.

Reconocemos que, desde las civilizaciones más antiguas hasta nuestros días, se han encontrado diversos vestigios, muestras y testimonios donde la escritura se plasma como una forma de comunicar ideas, estilos de vida y formas de pensar. Además, enfatizamos que gracias a lo escrito existe una enorme gama de conocimientos, producto de los diversos procesos de interacción por los que ha pasado la humanidad.

En la actualidad indiscutiblemente sabemos que el proceso de literacidad está mediado por una serie de habilidades sociales, personales y cognitivas, y que gracias a los cruces o vinculaciones que se tienen, ha contribuido de manera determinante en la construcción de diversos saberes formales e informales que son la base para comprender mejor el mundo que nos rodea.

En la estructura de este trabajo estaremos dando cuenta de la importancia que tiene el soporte teórico, que se trabaja a lo largo del proceso formativo de los licenciados en educación primaria y cómo este, a su vez, es la base que le da sentido, profundidad y significado al proceso de literacidad. También es necesario señalar que gracias a la revisión de varios autores, tales como Cassany (2005), Carlino P.

(2005), López (2006), Yoppiz et al. (2016), Hernández-Mosqueda et al. (2016), hemos logrado entender y plantear que la literacidad académica para nosotros es la capacidad que van desarrollando poco a poco los estudiantes cuando demuestran que para comprender textos hacen uso de expresiones, hacen suyo el concepto y son capaces de verlo reflejado en sus diversos contextos. Además, son competentes al plasmar ideas de forma escrita de manera coherente, pero sobre todo cuando son habilidades propias para establecer relaciones teóricas y prácticas entre los diversos cursos que van cursando los estudiantes y lo reflejan en sus producciones escritas, en sus participaciones orales y por supuesto en su actuar como profesores durante su trabajo docente en los espacios de práctica profesional.

Esto suena interesante, sin embargo, el trayecto formativo se complica cuando se dejan lecturas y no son analizadas en clase, los trabajos escritos se supeditan a la entrega de escuetos resúmenes o simplemente se hace caso omiso de los materiales de lectura, a pesar de saber que son la base teórica de la carrera en general.

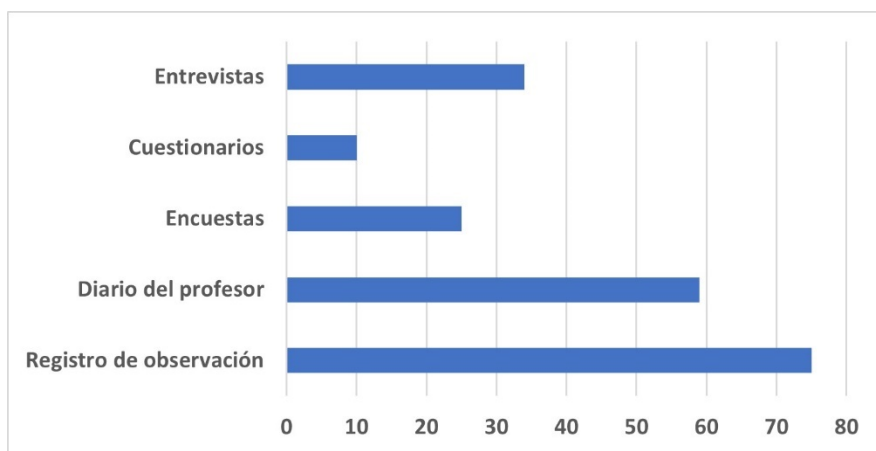
Metodología. El trabajo que se presenta en esta ocasión es producto de la aplicación de un cuestionario como instrumento de investigación, que fue resuelto por estudiantes de 8º semestre de contextos diferenciados. Los resultados fueron revisados, cuantificados y analizados para hacer las descripciones correspondientes; de igual manera se integró el enfoque mixto, porque este trabajo recupera la experiencia formativa de dos Escuelas Normales y seguramente habrá datos que se requieran ponderar y con ello buscar teóricamente la explicación adecuada.

Desde nuestro punto de vista el cuestionario fue el instrumento idóneo, porque dirige la pregunta de manera precisa; el análisis estadístico ayuda en la comprensión de la información, además de que aplicarlos a través de Google Forms contribuye al acopio de los datos, en ese sentido reconocemos la orientación de Hernández et al. (1997) cuando expresa que “el cuestionario es tal vez el más utilizado para la recolección de datos; este consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p. 9). El universo fue de 77 estudiantes de 8º semestre, sin embargo, solo se recuperó la información de 75 alumnos lo que representó el 97 %, con este dato se reconoce que la muestra es aceptable.

Resultados y discusión. La literacidad académica como elemento base en la formación docente tiene una importancia primordial para el éxito de los estudiantes normalistas, ya que les permite acceder al entendimiento de cualquier tipo de información, así como comprender y utilizarla de manera efectiva, ya sea de carácter académico, social, cultural o noticioso. Igualmente posibilita verter opiniones con argumento preciso y, por ende, actuar de manera inteligible y ecuánime, que busque en todo momento el beneficio propio y de sus cercanos, ya sean compañeros docentes y/o estudiantes, en este sentido a continuación mostraremos una selección de los resultados que tienen que ver con este trabajo en particular.

Pregunta 1. ¿Cuáles son los instrumentos de investigación que conoce y ha aplicado? En la gráfica 1 se muestra que el registro de observación es la herramienta que se conoce y aplica, de hecho, la observación es la habilidad cognitiva que se desarrolla con énfasis, dado que gracias a ella los estudiantes identifican los pormenores que hay en los espacios escolares y en esta se descubren los comportamientos de los alumnos y también la cultura escolar, que pervive en las escuelas de educación básica a donde se integran y desarrollan sus prácticas profesionales.

Gráfica 1. *Instrumentos de investigación*

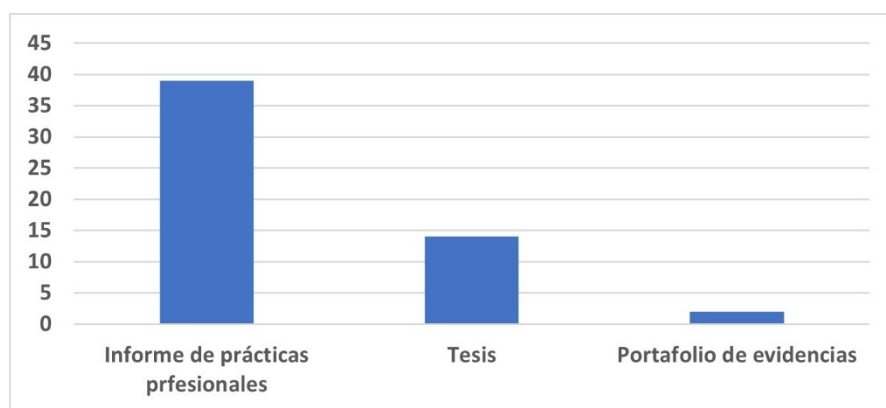


Fuente: elaboración propia.

El diario escolar es el segundo instrumento de investigación que señalan como instrumento de aplicación en sus diversas modalidades, que va desde el simple registro de sus experiencias donde mencionan lo que para ellos es importante y este suele ser un registro de experiencia que redundan en, “me fue bien” o “me fue mal”; no queremos satanizar este nivel básico de escritura, al contrario, es el inicio del reconocimiento de su actuar en el campo de trabajo, posteriormente encontramos los aspectos que identifican categorías de observación y análisis desde el inicio de la misma observación. Y por supuesto también hay trabajos donde se identifica registros donde la observación es acompañada de referentes teóricos y evidencias fotográficas donde se plasman compromisos profesionales reflexivos a partir de relacionar la teoría y la práctica.

Pregunta 2. Seleccione la modalidad con la que está trabajando su documento de titulación. Las respuestas dejan ver que la modalidad que más desarrollan los estudiantes normalistas es el informe de prácticas profesionales. En entrevistas informales se recuperan comentarios donde manifiestan que esta modalidad tiene mayor cercanía con la tarea que hacen, al ir a desarrollar sus prácticas, analizar su aplicación y proponer alternativas de solución, además, la exigencia teórica es menor en comparación con la modalidad de tesis de investigación (véase la gráfica 2).

Gráfica 2. *Modalidades de titulación*



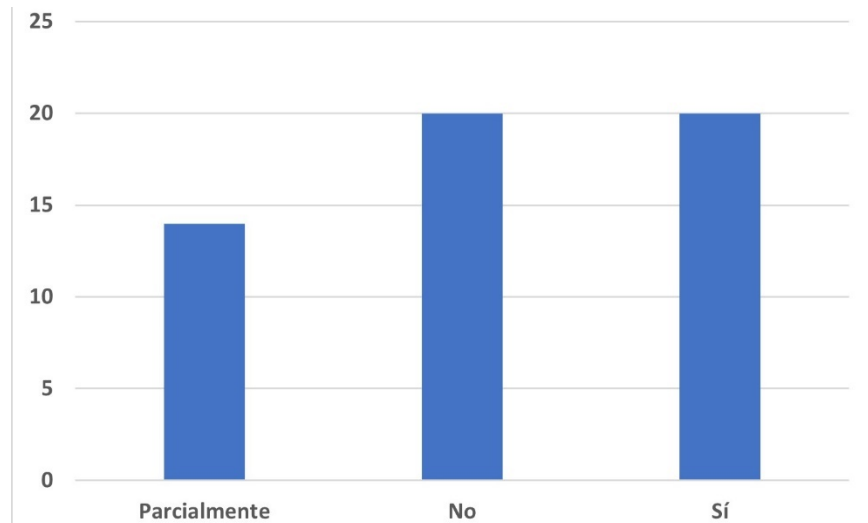
Fuente: elaboración propia.

En relación al portafolio de evidencias, esta es una opción poco atendida ya que se requiere de la sistematización de evidencias o productos que den cuenta del desarrollo de una competencia profesional o genérica; muchas dudas relacionadas con esta modalidad se quedan en el tintero, y aunque estas preguntas no puedan ser respondidas en este trabajo, las dejamos escritas para más adelante:

1. ¿Cuáles son las fortalezas académicas que dejan ver los portafolios de evidencias?
2. ¿Qué habilidades de lectura, de escritura, de conocimientos y de organización conlleva al hacer un portafolio académico?
3. A lo largo de la formación los alumnos hacen una gran cantidad de portafolios, ya sean de evidencias físicas o digitales, ¿entonces por qué esta modalidad no es elegida para titularse?
4. ¿Por qué al término de los semestres los alumnos se deshacen de cuadernos, copias y hasta de trabajos? ¿Será que no les fueron significativos y solo representan un espacio ocupado que es necesario desechar?

Pregunta 3. ¿Se le ha dificultado la elaboración de su trabajo para titulación? Las opciones de respuestas fueron: sí, no y parcialmente. La interpretación que podemos dar a las respuestas de esta pregunta, en principio, es que existe aceptación al reconocer que hay dificultades durante todo el proceso de elaboración de los trabajos de titulación. En entrevistas informales se ratifica que los estudiantes dicen tener problemas porque no saben mucho del tema que eligen (véase la gráfica 3), por lo que ahora el reto es mayúsculo, ya que deben investigar más al respecto; igualmente señalan la falta de hábitos de lectura a pesar de estar por terminar la carrera, mientras que algunos más mencionan la falta de atención que ellos mismos tuvieron durante su proceso formativo, derivado de sus inasistencias, retardos o faltas en la entrega de trabajos derivados de lecturas.

Gráfica 3. *Dificultades en la elaboración de trabajos*



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, también hay estudiantes que critican y señalan la falta de precisión en sus asesorías, por lo que piden especialistas en temas metodológicos y de conocimiento para darle cuerpo al trabajo bajo la aplicación de las Normas APA en la versión que se solicite.

Pregunta 4. Si su respuesta anterior fue afirmativa, ¿cuál(es) ha(n) sido su(s) mayor(es) problema(s)? Selecciona:

- a) de orden metodológico
- b) de redacción
- c) de ortografía
- d) del manejo de contenido
- e) de la relación de teoría y práctica
- f) del conocimiento y aplicación de las formas APA

Gráfica 4. *Sobre problemas encontrados*



Fuente: elaboración propia.

Una de las necesidades que nos deja ver la gráfica 4 es que la literacidad académica también tiene implicaciones al hacerse de las habilidades de investigación y análisis, porque son esenciales para fortalecer el pensamiento crítico y la generación de nuevo conocimiento. Estas habilidades académicas son valiosas no solo durante la etapa formativa de los estudiantes normalistas, sino también en el ámbito profesional dado que al estar desarrollando su docencia será común hacer planes de trabajo, observar, analizar y describir el actuar de sus alumnos, así como adecuar su forma de trato hacia los diversos actores con lo que tenga relación de trabajo. Por supuesto, en todos y cada de los trabajos donde intervenga estará presente la lectura, la escritura, el discurso, el argumento y por demás el conocimiento mismo del área.

Como conclusión de este trabajo queremos expresar los siguientes planteamientos:

1. El desarrollo de la literacidad demanda un cambio sustancial en la dinámica de trabajo respecto a la lectura y la escritura. Es necesario identificar que ambas acciones están presentes en todos los ámbitos donde se desarrolla el ser humano, y que la docencia los tiene que reconocer e incorporar como áreas de apoyo para hacer que el aprendizaje sea vivo y dinámico.
2. Es imperativo hacernos de una nueva cultura de lo escrito y entender que, hoy en día, se necesita crear espacios y estrategias más dinámicos, que recuperen las acciones de la vida diaria, así como hacer de la lectura una parte esencial de la vida cotidiana de las personas, porque diariamente leen anuncios, letreros en casa y en la calle, nombres de avenidas, letreros de envolturas, recetas de cocina o de preparación de alimentos, instrucciones de medicamentos, periódicos, noticias, canciones, etc. En resumen, la lectura y escritura está presentes en todo momento.
3. La complejidad de la enseñanza y aprendizaje de cualquier área de conocimiento igualmente está supeditado a la lectura y la escritura, entendida en la medida en que las clases se vean bajo un diseño de ambiente alfabetizado.
4. A pesar del tiempo, Ferreiro (2000) nos sigue dando lecciones pedagógicas cuando se recupera y se sigue discutiendo la noción de ambiente alfabetizador, que no es más que la introducción de variados portadores de textos en las aulas, como libros, revistas de corte cultural, social, informativas, juegos con instrucciones y retos, diarios escritos por los propios alumnos, envases con mensajes de todo tipo: ¡peligro!, consúmase antes de..., contiene tal sustancia, etc. Aunque recordemos que no todo es el material, sino que el ambiente alfabetizador tendrá más sentido si es permeado por el conocimiento mismo del tema o aspecto a trabajar y, además, se suma la dinámica de trabajo auténtico que proponga el docente.

Referencias

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

- Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra. https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/03/literacidad_leer-y-escribir-ideologc3ada_cassany.pdf
- Ferreiro, E. (2000). A veinte años de la publicación de "Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño". En F. Avendaño y M. Baez (Comps.), *Sistemas de escritura, constructivismo y educación* (pp. 9-24). Homo Sapiens.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S. y Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, (12)6, 359-376.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- López de Murillas, E. (2009). Lectoescritura para todos. *Educación y Diversidad*, 3(1), 37-60.
- Yoppiz Fuentes, Y., Cruz González, A., Gamboa Graus, M. E. y Osorio Rodríguez, G. (2016). Alternativa didáctica para contribuir al perfeccionamiento de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en la carrera Licenciatura en Educación Matemática-Física. *Revista Boletín Redipe*, 5(5), 147-164.

La formación inicial del investigador novel en las Escuelas Normales

ESCUELA NORMAL DE ECATEPEC

Nancy Castro Fragoso
Cosme Esparza Flores
Rosa Fidela Fragoso Galbray

Palabras clave: *procesos de formación, titulación, investigación, reflexión, malla curricular.*

Resumen. Esta investigación tiene como objetivo analizar los procesos de formación en investigación de los estudiantes de la Escuela Normal de Ecatepec (ENE) y los docentes involucrados en la elaboración del documento de titulación. Se busca comprender cómo se desarrollan las competencias investigativas en los futuros docentes a través del análisis de las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación y su relación con el Plan de Estudios 2018. El enfoque metodológico es cualitativo, basado en la investigación-acción, y se utiliza para explorar tanto la malla curricular como las experiencias de los estudiantes y docentes a lo largo del proceso de titulación.

Se realizó un análisis de la malla curricular para identificar los procesos investigativos integrados en la formación de los estudiantes, seguido de entrevistas y cuestionarios aplicados a los docentes-asesores. Estos datos permitieron detectar las fortalezas y áreas de mejora en la formación investigativa, con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de las competencias de investigación en los estudiantes.

La metodología de investigación-acción se enfoca en la comprensión de los procesos desde la perspectiva de los participantes, permitiendo un análisis más detallado de sus vivencias. La recolección de datos a través de entrevistas no estructuradas facilitó una exploración profunda de las experiencias de los docentes y estudiantes.

Los resultados indican que la formación de los estudiantes en investigación se ve influenciada por la reflexión crítica y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Sin embargo, se identificó que solo un curso en la malla curricular está completamente centrado en la investigación, lo que podría limitar la integración de esta competencia en su práctica futura. La investigación concluye que es necesario un enfoque más sistemático para fortalecer la capacidad de los futuros docentes de generar y abordar conocimientos de manera rigurosa.

Introducción. Esta investigación surge de un estudio que tiene como objetivo explorar y comprender los procesos de formación en investigación de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal de Ecatepec, así como de los docentes involucrados en la orientación y asesoría de los trabajos de titulación. A

través de este estudio se busca realizar un análisis ético-pedagógico de los aspectos, conceptos y requisitos establecidos en las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, con el fin de identificar la forma en que se ha desarrollado este proceso formativo. Este análisis se llevará a cabo en relación con las competencias genéricas y profesionales definidas en el Plan de Estudios 2018. La reflexión sobre estos procesos formativos se centra en cómo los estudiantes han vivido la experiencia de titulación, lo que permitirá explorar y comprender las concepciones que tienen sobre el proceso de formación de un investigador novato, así como los desafíos que enfrentan en el camino.

El propósito de este trabajo no es solo conocer los procesos de formación en investigación, sino también examinar de manera crítica cómo se ha logrado consolidar la formación de competencias de investigación entre los estudiantes. Para ello, se abordan estos temas de forma integral, al observar tanto los aspectos formales del currículo como las vivencias y experiencias de los estudiantes y docentes a lo largo del proceso de titulación.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de investigación-acción, que tiene un fuerte componente interpretativo. Este enfoque permite que los participantes del estudio, tanto estudiantes como docentes, sean reconocidos como sujetos activos en este estudio, aportando sus experiencias y reflexiones sobre los procesos de formación en investigación. Para llevar a cabo esta indagación, se seleccionó una muestra representativa de informantes clave, que son los propios docentes-asesores y los estudiantes que se encuentran en proceso de titulación. Este diseño metodológico se justifica por la necesidad de obtener una comprensión profunda y contextualizada de los procesos de formación en investigación, basándose en la perspectiva y experiencia de los involucrados directos.

El primer momento exploratorio de este estudio consistió en un análisis detallado de la malla curricular de los programas de estudio de la licenciatura en educación primaria. El objetivo fue identificar los procesos y actividades relacionadas con la investigación que se implementan a lo largo del trayecto formativo de los estudiantes, y cómo estos procesos son apropiados por los futuros docentes a lo largo de su formación. Este análisis reconoce las oportunidades que el currículo ofrece para el desarrollo de habilidades investigativas, y evalúa en qué medida los estudiantes están preparados para elaborar su documento de titulación al final de sus estudios. La revisión de la malla curricular también identifica las posibles áreas de oportunidad en cuanto a la inclusión y fortalecimiento de la investigación como componente esencial en la formación docente.

El segundo momento de la investigación se centró en la recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas y la aplicación de cuestionarios a los docentes asesores de los trabajos de titulación. Estas entrevistas fueron diseñadas para obtener información detallada sobre las experiencias de los docentes en su papel de orientadores de los trabajos finales de los estudiantes, así como sobre las dificultades que enfrentan en el proceso de asesoría y las percepciones que tienen

sobre la formación investigativa de los futuros docentes. Los cuestionarios y las entrevistas identifican tendencias comunes y necesidades específicas en la formación de los normalistas, así como las concepciones que los docentes tienen sobre el proceso de investigación y cómo lo incorporan en su práctica de dirección del documento recepcional.

A través de estas acciones se espera no solo avanzar en el conocimiento de los procesos formativos en investigación, sino también contribuir de manera significativa al fortalecimiento de las competencias investigativas de los estudiantes, específicamente de aquellos que se encuentran en la fase final de su formación. Se busca promover un enfoque integral que permita a los futuros docentes adquirir las habilidades necesarias para desempeñarse como investigadores competentes en su práctica profesional, y que este proceso formativo sea coherente con los estándares establecidos en el plan de estudios.

Metodología. La investigación-acción, como enfoque metodológico, comprende y analiza la realidad educativa desde la perspectiva de los propios participantes. Según Elliott (2000), esta metodología describe y explica los fenómenos tal como los experimentan los actores involucrados, utilizando su propio lenguaje y comprensión de la realidad. En este caso, tanto los estudiantes como los docentes asesores juegan un papel crucial en la interpretación de los procesos de formación y asesoría, ya que sus experiencias y puntos de vista son fundamentales para la construcción de un conocimiento más profundo y contextualizado sobre los procesos de titulación.

Es importante destacar que los datos obtenidos de los docentes en formación y asesores son esenciales para comprender sus acciones y reflexiones sobre el proceso de asesoría y titulación. Cada uno de estos actores vive la experiencia de manera única, ya que sus perspectivas están influenciadas por factores individuales, contextuales y profesionales. Por ello, la investigación se basa en la premisa de que no es posible generalizar las experiencias, ya que cada docente y cada estudiante tiene una forma particular de abordar la investigación y el proceso de titulación.

En cuanto a la recolección de datos, la investigación utilizó entrevistas no estructuradas como principal técnica. Esta modalidad de entrevista permite obtener información más rica y detallada, ya que los participantes tienen la libertad de expresarse sin las limitaciones impuestas por preguntas cerradas o predefinidas. Según Rodríguez et al. (1999), el objetivo de las entrevistas no estructuradas es profundizar en las respuestas de los informantes, estimulando a los participantes a que expliquen sus ideas y valoraciones con mayor claridad. Cuando las respuestas no son claras o no abordan los temas de interés, el entrevistador puede hacer preguntas adicionales o proporcionar ejemplos para ayudar a los participantes a enfocarse en los detalles más relevantes.

Este enfoque flexible permite una exploración más profunda de las experiencias y perspectivas de los participantes, lo que contribuye a una mejor comprensión de los procesos formativos en investigación.

Resultados. Los resultados de la investigación resaltan la relevancia de la interacción entre el conocimiento teórico y práctico en la formación de los futuros docentes. El proceso de elaboración del documento de titulación se presenta como un ejercicio clave para los estudiantes, ya que les permite problematizar el objeto de estudio y adoptar una postura crítica y reflexiva frente a los desafíos educativos que enfrentan.

A lo largo de este proceso, los estudiantes se convierten en investigadores noveles, pues aprenden a aplicar las metodologías y teorías adquiridas durante su formación en la resolución de problemas educativos concretos. Esta transición les permite desarrollar habilidades investigativas esenciales, así como la capacidad para cuestionar y abordar de manera profunda los temas de su ámbito profesional.

La reflexión en la acción emerge como un componente crucial en la formación docente. No solo fortalece las competencias profesionales de los estudiantes, sino que también fomenta una actitud crítica y autónoma frente a su propia práctica educativa. Este tipo de reflexión permite a los futuros docentes entender mejor las situaciones problemáticas que encuentran en su labor diaria, ofreciéndoles herramientas valiosas para explorar y analizar los aspectos más complejos de su ejercicio profesional.

Asimismo, la estructura de la malla curricular, organizada en trayectos formativos, facilita la integración de diversos saberes y competencias, favoreciendo un aprendizaje significativo. No obstante, se observa que solo un curso está completamente dedicado a la investigación, lo que limita la profundización de los estudiantes en este ámbito tan relevante para su formación. Para abordar esta deficiencia es necesario ampliar la oferta de cursos centrados exclusivamente en la investigación, lo cual permitiría una integración más profunda de esta dimensión en la futura práctica docente.

La falta de un enfoque sistemático y especializado en la investigación puede generar dificultades en la formación de docentes que sean capaces de generar y abordar conocimiento de manera rigurosa y reflexiva. Por lo tanto, se recomienda una revisión del currículo para incorporar más oportunidades formativas en investigación, para asegurar que los futuros docentes adquieran las competencias necesarias para desempeñarse de manera efectiva y crítica en su práctica profesional.

Discusión y conclusiones. Es necesario resaltar que los resultados de esta investigación cobran relevancia para las instituciones de educación normal en la formación de docentes cuando estos se integran a procesos de movilidad académica, en su participación como colaboradores o autores de ponencias en congresos de educación e investigación, lo que les permite una formación

complementaria de manera muy sólida y los acerca a procesos de investigación; la interacción con otros profesionales de la educación superior suma a sus competencias.

Se aplicó un formulario a los normalista de 6° y 8° semestre, con una población total de 245 normalista, de los cuales 223 respondieron el instrumento. Del total de docentes que respondieron dicho formulario, el 63 % considera tener elementos básicos para desarrollar investigación, el 58 % tiene la expectativa de seguir preparándose realizando estudios de maestría, mientras que el 75 % manifiesta que su formación se vio afectada por la pandemia, lo que originó inconsistencias en su preparación. Estos porcentajes revelan datos de condiciones sociales de los futuros docentes en las cuales se preparan. En el formulario también hay una serie de preguntas donde valoraron su preparación en la escuela Normal. Es importante señalar que en el formulario se desconoce el nombre de los encuestados, esto es con la finalidad de garantizar respuestas sinceras.

En conclusión, la formación inicial del investigador novel va más allá de ser una tarea extra, los resultados de la investigación destacan la importancia de integrar de manera efectiva el conocimiento teórico y práctico en la formación de los futuros docentes con el proceso de elaboración del documento de titulación, como una experiencia clave para el desarrollo de competencias investigativas. Este ejercicio permite a los estudiantes adoptar una postura crítica y reflexiva frente a los desafíos educativos, al tiempo que fortalece sus habilidades en la resolución de problemas educativos concretos. Además, la reflexión en la acción se presenta como un pilar esencial en la formación docente, promoviendo la autonomía y el análisis profundo de la práctica educativa.

Los datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de 6° y 8° semestre revelan la importancia de los programas de movilidad académica e interacción con otros profesionales de la educación superior. Estos procesos, junto con la participación en congresos y actividades de investigación, pueden contribuir a la motivación y desarrollo profesional, facilitando la conexión de los futuros docentes con las mejores prácticas y enfoques en educación.

Aunque la estructura curricular favorece la integración de saberes, la limitada oferta de cursos dedicados exclusivamente a la investigación representa una deficiencia que debe ser abordada. Es necesario ampliar la formación en investigación para que los futuros docentes adquieran las competencias necesarias para generar y abordar conocimiento de manera rigurosa y reflexiva. En este sentido, la revisión curricular debe considerar incluir más oportunidades de formación investigativa que fortalezcan la práctica profesional de los estudiantes, y que permita a los futuros docentes enfrentar los desafíos del aula de manera crítica, reflexiva y efectiva.

Referencias

- Dewey, J. (2004). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Paidós.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ed. Paidós.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018a). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018b). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018c). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.

Mar de confusiones con la enseñanza de la geometría

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO
Francisco Javier García Reyes

Beatriz Lara Montoya
Gabriela Porcayo González

Palabras clave: *geometría, educación, docente de secundaria.*

Resumen. Este documento describe parte de un trabajo de tipo exploratorio, por ello el resultado final es un objeto de estudio: las geometrías. El tema surgió de improviso, los alumnos de quinto y séptimo semestre de la Licenciatura en el Aprendizaje y Enseñanza de la Matemática de la Normal no fueron capaces de contestar por qué solo hay cinco poliedros regulares (además de otros desconocimientos “menores”). De ahí se tomó la decisión de abordar los tópicos de geometría a través del doblado de papel, tomado de un texto de 1957. La secuencia de enseñanza fue desarrollada en los cursos: Introducción a la investigación (quinto semestre) y Práctica profesional y vida escolar (séptimo semestre). La conclusión, aún parcial, es la conveniencia de promover situaciones donde la deducción aparezca como parte natural; de ello, suponemos que la geometría es un ámbito consustancial de esa forma de pensamiento, sin excluir los ámbitos numéricos.

Introducción. Este trabajo es una rama del proyecto del grupo NORMAL-2, el nombre de ese proyecto es “La alfabetización en la educación superior”, y se encuentra aún en desarrollo. Dado que la alfabetización está asociada con la apropiación de la lectura y la escritura del lenguaje del lugar de nacimiento, para este trabajo pensamos en la parte del español empleada en los salones de clase, por lo que iniciamos el bosquejo del problema centrando la atención en el lenguaje usado para la secuencia de tareas pensadas para la enseñanza por los estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, plan 2018.

El tema de interés para este reporte son las geometrías, pero debemos comenzar aclarando ese plural: en la educación básica los tópicos asociados con los elementos básicos (punto, recta y plano) usados para construir polígonos pertenecen a la geometría de Euclides; las mediciones de perímetros, áreas y volúmenes son otra geometría; mientras que las transformaciones como reflexiones y traslaciones pertenecen a otra geometría. En los temas propuestos en el programa sintético de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), hay una combinación de diferentes geometrías: “Rectas y ángulos. Explora las figuras básicas como rectas y ángulos y su notación. Encuentra y calcula los ángulos que se forman al intersectar dos segmentos” (SEP, 2024a).

La SEP considera a los ángulos y a las rectas como figuras básicas afirmación, lo que resulta confuso. En la geometría de Hilbert (1950) las rectas son determinadas tomando a los puntos como elementos sin definir, para los cuales es suficiente tener

una idea de ellos y cuya representación puede ser una marca en el papel. Hilbert (1950) afirma que dos puntos distintos A y B siempre determinan completamente una línea recta a. Escribimos $AB=a$ o $BA=a$. Nótese que tampoco dice qué es una línea recta.

La SEP propone que los contenidos nacionales unidos con los locales generen el programa analítico de la escuela y de este se obtiene la planeación didáctica del docente; por ello, la responsabilidad de las Escuelas Normales en la formación de los alumnos está incrementando, desafortunadamente los textos elaborados por los maestros tienen deficiencias, por ejemplo, “un segmento de recta se forma por la unión de dos puntos en el espacio con una distancia definida [...]. Un punto carece de dimensiones (largo ancho y altura), tampoco tiene una forma geométrica específica” (SEP, 2024a, p. 15)

Esa manera de explicar genera varios problemas, uno de tipo lógico es obviar que los puntos son distintos, así, cuando son iguales la unión es un punto y también un segmento de recta cuya distancia es cero (en el libro tampoco se ha dicho qué se entiende por distancia). El otro problema de enseñanza consiste en imaginar en el espacio (suponemos de tres dimensiones) a los puntos y sus consecuencias.

Retomamos la afirmación: encuentra y calcula los ángulos que se forman al intersecar dos segmentos (SEP, 2024a). En esas condiciones no se aclara si los ángulos se medirán con el transportador, tampoco dice si se usará la comparación de ellos con un ángulo recto; la falta de precisión genera diferentes respuestas, además, no se aclara si son segmentos diferentes, tampoco si la intersección es de solo un punto, o si la longitud de los segmentos es diferente de cero, si la intersección es en puntos distintos de los extremos, etc. Todo esto genera una variación que es ajena al espíritu axiomático de la matemática.

Con la imprecisión planteada en los contenidos nacionales parece que se trata de la geometría prehelénica, una geometría empírica de hace 4000 mil años. Con el trabajo de Euclides de hace 2500 años, se puso orden al conocimiento geométrico, además, se inauguró el canon formal del pensamiento de la matemática: la axiomática. Intentamos explicar que los símbolos de la geometría son representaciones de ideas, no de objetos materiales; después de dar existencia a los objetos iniciales siguen las reglas para formar otras ideas, luego una colección de afirmaciones aceptadas como verdaderas, seguidas de las definiciones, para continuar con las aseveraciones que son resultado de todo lo anterior (Fregoso, 2007). A continuación mostramos un ejemplo tomado de Eves (1996).

Damos existencia a los objetos iniciales: E1. Existe un conjunto no vacío de personas llamado S. E2. Un club es una colección de personas.

Axiomas. A1. Toda persona de S pertenece al menos a un Club. A2. Para cada par de personas se S hay uno y solo un club al cuál ambas pertenecen.

Definición. D1. Dos clubes que no tienen miembros en común se llaman conjugados.

Axioma. A3. Para cada club hay uno y solo un club conjugado.

Teoremas

T1. Toda persona de S es un miembro de al menos dos clubes. T2. Todo club contiene al menos dos miembros

Demostración de T1: Existe una persona "1p" que pertenece al club "1c" (por A1). Existe el club "2c" (por A3) que es el conjugado del "1c". El club "2c" tiene por lo menos a una persona "2p", (por E2). Existe el club "3c" que es el conjugado del "2c". La persona "3p" pertenece al club "3c". El club "3c" no es conjugado del "1c" (por A3). La persona "3p" pertenece a los clubes "1c" y "3c". (p. 18)

El lenguaje es confuso, una razón es la falta de experiencia con él, tal vez se aclare si cambiamos persona por punto, club por línea recta y conjugados por líneas rectas paralelas.

La razón para aclarar la existencia de diversas geometrías se debe a los diferentes sistemas axiomáticos de cada una de ellas; la matemática escolar de la educación básica es describible por la terna: objetos, relaciones y transformaciones válidas con los objetos, la validez depende de los axiomas y las definiciones. Una de las razones para estudiar alguna geometría es para aprehender algún aspecto del espacio donde vivimos a través del empleo del lenguaje, donde las ambigüedades son disminuidas y los razonamientos válidos son empleados para obtener afirmaciones verdaderas. En la matemática siempre preguntamos bajo las transformaciones efectuadas qué es invariante, qué cambia y cómo lo hace, para eso elaboramos clasificaciones, construimos descripciones y, a veces, vemos las conexiones entre diversas transformaciones. Todas estas combinaciones de ideas se diluyen cuando solo centramos la enseñanza en el cálculo de áreas, perímetros, volúmenes y algunos aspectos interesantes para los sólidos en revolución.

La falta de claridad para las geometrías también existe en los cursos para la escuela Normal, en el curso Razonamiento geométrico del primer semestre uno de los contenidos es Clasificación. Rectas y puntos notables (SEP,2018), en ningún lado se aclara qué se entenderá por puntos notables. La parte IV del mismo curso es una geometría de transformaciones rígidas para la que la idea de función es el punto medular y no lo dice; las tres partes anteriores del curso son alguna versión de la geometría de Euclides, pero tampoco lo aclara. Es importante la omisión porque las ideas de base son diferentes. En el cuarto semestre el curso Geometría plana y del espacio, inicia con el círculo y la circunferencia, siguen cuadriláteros y termina con cuerpos, es una geometría de tipo Euclides. El último contenido son los poliedros regulares.

Nos alejamos un poco del tema de discusión para aclarar otras ideas importantes para el desarrollo del discurso. En nuestra opinión, la tarea de los maestros, de cualquier nivel educativo, consiste en promover y establecer situaciones de enseñanza para que el estudiante se apropie, a veces construya y, más común, crea (de creación) colecciones de ideas interrelacionadas e interdependientes para aprehender su universo interno y externo.

A las ideas motivo de enseñanza las transformamos en representaciones manipulables, las planeaciones de las clases describen bien ese proceso. Los temas de los programas los asociamos con secuencias de enseñanza, con materiales manipulables, asignamos tiempos para su desarrollo, elaboramos secuencias de tópicos previos y necesarios para desarrollar los nuevos temas, a las planeaciones las ponemos en acción durante la clase y tomamos decisiones que dependen de las respuestas de los alumnos. Para la educación y en un esquema simple –la dirección de las flechas indica el sentido del proceso–:

Temas del programa escolar → planeación de clase (representación: colección de significantes -recipientes- y significados -ideas-) → desarrollo de la clase.

El tema de estudio son las geometrías (esperamos ahora tenga sentido el plural), y la pregunta de trabajo para la que no tenemos respuesta aún es ¿qué geometrías es adecuado estudiar en la Normal con los alumnos de la especialidad de matemáticas y su enseñanza?

Metodología. El interés por las geometrías surgió de la revisión de las planeaciones de los estudiantes del séptimo semestre como parte del curso Práctica profesional y vida escolar, en ningún caso usaron en sus textos a los poliedros regulares como un ente que fuese motivo para abordar el perímetro, el área o el volumen, además de los tópicos traslaciones y rotaciones posibles de ser tomados de los desarrollos planos de los poliedros. Se preguntó al grupo de 18 alumnos ¿cuáles son los poliedros regulares?, pero ninguna respuesta fue acertada; la misma pregunta se le hizo al grupo de quinto semestre (de 17 alumnos), también de la especialidad de matemáticas y del curso de Introducción a la investigación, y el resultado fue el mismo. La situación es delicada, un maestro de matemáticas que no sepa la existencia de los cinco poliedros regulares y, además, que no pueda argumentar el por qué solo son cinco es preocupante. A mediados de noviembre del 2024 surgió este problema, así que se tuvo que tomar la decisión para dedicar una serie de sesiones y determinar más o menos las deficiencias en las geometrías e intentar disminuirlas. Una decisión para las sesiones fue construir modelos de los poliedros con dobleces de papel y pegamento, se excluyeron los desarrollos planos ya hechos.

Resultados. Iniciamos con la construcción del tetraedro, la sesión se desarrolló en los grupos de quinto y séptimo semestre de matemáticas. Se les dio las siguientes instrucciones: tomen una hoja de papel tamaño carta, dóblenla por la mitad a lo largo y córtanla. Cada mitad de hoja es el modelo de un rectángulo. En una de esas dos mitades de hoja se vuelve a doblar por la mitad a lo largo y se enfatiza el doblez “d1”. Uno de los 4 vértices del rectángulo se coloca sobre el doblez “d1” cuidando que en el otro vértice se forme un ángulo agudo. Con el siguiente doblez que hagan tendrá que aparecer un triángulo equilátero.

Un problema fue la comunicación verbal, se resolvió mostrando físicamente cómo se hacía. El segundo problema fue no imaginar cómo hacer el siguiente doblez para

tener un triángulo equilátero. Situación resuelta por una alumna (en ambos grupos) y lo comunicó a los demás.

Se les indicó continuar doblando toda la hoja, enfatizando cada doblez, a continuación, tendrán qué hacer un tetraedro.

La imagen del tetraedro no estaba clara en la memoria de los alumnos, porque entre ellos se preguntaban “¿cómo es?”, la buscaron en internet en sus celulares y tardaron alrededor de 10 minutos en formar el tetraedro.

Después se les preguntó ¿cuáles dobleces garantizan la construcción de un triángulo equilátero?, ¿por qué siempre se obtiene un triángulo equilátero?, ¿cuáles son las medidas mínimas para formar el triángulo equilátero?, ¿hay otras maneras de tener un tetraedro con doblado de papel sin tener un desarrollo plano de él? No hubo respuestas satisfactorias, todas fueron verbales.

Discusión y conclusiones. En los libros para la escuela secundaria (SEP, 2024^a; 2025^b), centran la atención en el desarrollo plano de los poliedros, enfatizan los nombres (lado, vértice, arista y base), también abordan el cálculo de perímetros, de áreas y de volúmenes, pero no hay asociaciones entre esos contenidos, por ello el mismo enfoque es usado por los alumnos de la Normal para hacer las planeaciones de clase, y no es suficiente que se les mencionen y trabajen otras formas para pensar y desarrollar las clases.

Cuando los estudiantes deciden hacer sus planeaciones con las sugerencias hechas en la Normal sus titulares no aceptan por completo esos “nuevos” enfoques. La secuencia para tener un tetraedro se la debemos a Johnson (1957), su documento es de 1957, por lo que de “nuevo” tiene poco; sin embargo, con la construcción del tetraedro parece posible construir los otros cuerpos platónicos.

En los casos donde hay reticencia de los maestros de secundaria es para desarrollar las clases con las sugerencias de la Normal, que no son canónicas; la solución encontrada es enviar la secuencia de enseñanza al anexo de las planeaciones y presentarlas como material experimental, laboratorio, reto, etc.

La confusión en la enseñanza de las geometrías tiene aspectos de ser cíclica. En los programas de la década de 1960 en nuestro país, la geometría de Euclides se veía en todo el tercer año de secundaria, los cambios en los contenidos en las décadas subsiguientes (Morris, 1986) parecen deberse al intento por abordar otras geometrías (de transformaciones, a fin, finitas, proyecciones, topológicas, etc.). Desafortunadamente en la Normal no tenemos claro cuál o cuáles geometrías enseñar, este reporte parcial corresponde al intento por paliar el desconocimiento de los alumnos de matemáticas de los poliedros regulares.

El propósito fundamental de la enseñanza de alguna geometría conviene centrarlo en un ambiente y escenario donde el proceso deductivo, que es una parte fundamental del pensamiento matemático, se emplee de manera natural, esta forma

de pensamiento está excluida de la enseñanza en el empleo de fórmulas y procedimientos tal y como los propone la SEP a través de sus libros de texto.

Referencias

- Eves, H. (1996). *Estudio de las geometrías (Vol. I)*. Limusa.
- Fregoso, A. (2007). *Saber y creer. Textos y pretextos para el pensamiento científico y el pensamiento religioso (Vol III)*. Universidad Autónoma Chapingo.
- Hilbert, D. (1950). *Foundations of Geometry*. University of Illinois.
- Johnson, D. A. (1957). *Paper folding for the mathematics class*. National Council of teachers of mathematics. <https://eric.ed.gov/?id=ED077711>
- Morris, R. (1986). *Estudios en educación matemática*. UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Programa del curso Razonamiento geométrico. Primer semestre*. SEP. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/MAT/QDJcsV0Pag-1415.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Anexo. Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de las fases 2 a 6*. SEP. [https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO ACUERDO 080823 FASES 2 A 6.pdf](https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO%20ACUERDO%20080823%20FASES%20A%206.pdf)
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024a). *Colección Nanahuatzin. Saberes y pensamiento científico. Primer grado*. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/S1SAA.htm#page/14>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024b). *Colección Nanahuatzin. Saberes y pensamiento científico. Tercer grado*. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/S3SAA.htm#page/272>

Metodología por proyectos para fortalecer el aprendizaje significativo

ESCUELA NORMAL DE SULTEPEC

Eduardo Hernández Vergara
Aneth Lucía Hernández Roque
Eva Monserrat Cuevas Rodríguez

Palabras clave: *aprendizaje, enseñanza, proceso, metodología, proyecto.*

Resumen. El presente informe parcial de la investigación bienal, propuesta para dos ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026 y titulada: “Metodología por proyectos para fortalecer el aprendizaje significativo”, se realiza con la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la Escuela Normal de Sultepec. Se considera la metodología de investigación-acción con el modelo de Kemmis y se acompaña de un enfoque cualitativo; la población de estudio son cuatro generaciones de normalistas y la muestra es de 36 estudiantes, a quienes se les aplicó un cuestionario. El resultado que se obtuvo es que los normalistas desconocen la metodología aplicada por proyectos establecida en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) del Plan de Estudios 2022, sus elementos, etapas y su implicación en las escuelas de prácticas profesionales; por lo que es necesario diseñar una propuesta que incluya las etapas: planteamiento, implementación, presentación y evaluación con impacto en las instituciones de Educación Básica, mediante proyectos innovadores y en el contexto sociocultural. La prospectiva es lograr en los normalistas el diseño de proyectos comunitarios de la NEM de forma transversal e implementarlos en la Subdirección Regional de Educación Básica de Ixtapan de la Sal y Tejupilco, donde realizan sus prácticas profesionales.

Introducción. La implementación de una metodología por proyectos para fortalecer el aprendizaje significativo en la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) en la Escuela Normal de Sultepec responde a la necesidad de preparar futuros docentes con habilidades prácticas y conocimientos profundos que puedan aplicar en entornos educativos reales.

La presente investigación se enfocará en guiar a los alumnos, durante los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026, en diseñar proyectos para abordar temas clave de su formación docente, para promover el desarrollo de competencias como la investigación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la aplicación creativa de teorías pedagógicas. Al aplicar la metodología ABP los estudiantes no solo adquirirán conocimientos teóricos, sino que también los integrarán en contextos prácticos, para generar un aprendizaje duradero y relevante para su futura labor educativa. Este enfoque permitirá a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda de los contenidos. Se pretende el diseño e implementación de una propuesta didáctica con prospectiva a su implementación en las escuelas de Educación Básica. Valorar los resultados obtenidos y difundirlos con la comunidad

científica y académica mediante ponencias, talleres, artículos indexados, capítulos de libros y demás. El documento presente está integrado por una introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones y Referencias

El aprendizaje basado en proyectos (Maldonado, 2008) es un modelo en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan qué tiene aplicación en el mundo más allá del aula de clase. Esta metodología facilita el aprendizaje de los normalistas mediante la creación de un producto (evidencias parciales y finales de cada curso); es fundamental que se enfrenten a un problema que deben resolver con ayuda de un proceso de investigación y acción, para poner en práctica conocimientos, habilidades y actitudes de manera interdisciplinaria y colaborativa.

Las etapas del proyecto, conforme a Murga (2015), son la preparación (definir el tema, motivación, punto de partida, diseño y planificación); el desarrollo y ejecución (investigación, procesamiento de datos, análisis, síntesis); la comunicación y presentación (recopilación de evidencias de aprendizaje); y el cierre (metacognición, celebración y reconocimiento y calificación). Los normalistas diseñarán estas etapas en sus proyectos comunitarios de Educación Básica.

El aprendizaje significativo surge cuando un nuevo conocimiento se integra de manera sustancial en la estructura cognitiva del estudiante, conectándose con conocimientos previos. Según David Ausubel (1980), al enfrentarse a un nuevo aprendizaje, el significado que el estudiante le asigna al objeto de estudio está profundamente vinculado con sus experiencias previas. Un ejemplo es cuando el estudiante llega al aula de primaria y en su práctica profesional enfrenta problemáticas didácticas, por lo que, dado su quehacer docente, debe buscar soluciones para resolver esas situaciones.

La metodología por proyectos y su relación con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el Plan de Estudios 2022 enfatiza la importancia del trabajo docente colaborativo con el desarrollo de contenidos curriculares de manera interdisciplinar, articulada y congruente con los contextos socioculturales. Esta metodología plantea reconocer los saberes de la comunidad y de la diversidad de estudiantes para diseñar situaciones y progresiones de aprendizaje situados. Las metodologías didácticas propuestas por la NEM son el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, el aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque), el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje servicio (AS).

El aprendizaje basado en proyectos comunitarios (SEP, 2022) es una propuesta de abordaje metodológica, se compone de tres fases y 11 momentos que permitirán que los contenidos y ejes articuladores se encuentren de acuerdo con los escenarios pedagógicos:

- Fase uno: planeación. Se identifica un problema y se negocia una ruta de acción; cuenta con tres momentos: identificación, recuperación y planificación.
- Fase dos: acción. Se realizan producciones que permiten atender el problema; se integra con 4 momentos: acercamiento, comprensión y producción, reconocimiento y concreción.
- Fase tres: intervención. Se difunden producciones, se da seguimiento y se plantea cómo mejorar; la constituyen cuatro momentos: integración, difusión, consideraciones y avances.

Se pretende partir del perfil de egreso de la LEP para triangular la información con los planos sintéticos, analíticos y didácticos del campo formativo de lenguajes con la metodología por proyectos comunitarios en Educación Primaria.

Metodología. Elliot (2005) define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 88). Sin embargo, Latorre (2005) define a la investigación-acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (p. 24). Con esta investigación se pretende estudiar el aprendizaje significativo en los normalistas de una situación social, para mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, mediante la metodología por proyectos como propuesta didáctica.

Es un espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. También hay varias propuestas de modelos: Lewin, McKernan, McNiff y Kemmis. Este último modelo será el retomado para la investigación mediante tres ciclos distribuidos de la siguiente forma: primer ciclo-diagnóstico, segundo ciclo-implementación de la metodología, y la revaloración de la propuesta didáctica en un tercer ciclo. En esta investigación se hará uso de instrumentos (cuestionario y observación), estrategias (entrevista y observación participante) y medios audiovisuales (video, fotografía y audios). La población será la Licenciatura en Educación Primaria (120 estudiantes) y la muestra del tercer grado de LEP (36 estudiantes), con una duración bienal 2024-2026.

Resultados. Los resultados obtenidos, considerando la metodología de Kemmis, se perciben en cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. A continuación, se presenta un primer ciclo titulado Diagnóstico:

- 1.1 Primer ciclo: planificación. Durante la primera jornada académica, llevada a cabo del 12 al 23 de agosto del ciclo escolar 2024-2025 en la Escuela Normal de Sultepec, se integraron academias por temáticas considerando áreas y departamentos (formación inicial, docencia, codiseño, asesoría y tutoría, titulación, investigación, movilidad académica, USAFI, desarrollo humano integral, control escolar, seguimiento a egresados, prácticas profesionales, unidad de planeación, seguimiento y evaluación- UPSE, Difusión académica y cultural, idiomas, formación académica, posgrado, recursos humanos, financieros y materiales). En charlas informales y cuestionarios a los

docentes formadores se identificó que las planificaciones de los cursos en los programas educativos carecen de metodologías activas, como el de aprendizaje basado en proyectos. Así mismo, el proceso de seguimiento a la planificación docente en su informe da muestra como la mayoría de los docentes no aplican su metodología por curso, semestre y licenciatura, sino que solamente la retoman en el formato por cumplir.

Acción: a partir de los hallazgos encontrados se propone que se retomen dos planeaciones para analizar los elementos que integran, con base a una rúbrica que considera los aspectos: claridad de objetivos de aprendizaje, relevancia del problema, estructura de la planeación, incorporación de recursos didácticos, interacción, colaboración, adaptación de los estilos de aprendizaje y creatividad.

Observación: el procedimiento de seguimiento y monitoreo, realiza dos visitas de observación en la clase donde recupera que no se aplica la metodología por proyectos, aunque sea considerada en el formato de la planificación; los factores son poco conocimiento, no se diseña el proyecto con un tema o contenido, no existe transversalidad entre cursos y docentes del mismo semestre y hay múltiples funciones que atender en la escuela.

Reflexión: es importante retomar la planificación docente para que se diseñe una metodología por proyectos que incluya claridad de objetivos en el aprendizaje, relevancia del problema, estructura de la planeación, incorporación de recursos didácticos, interacción, colaboración, adaptación a los estilos de aprendizaje y creatividad. Al trabajar colaborativamente los docentes formadores de un mismo semestre relacionan las unidades de aprendizaje y contenidos a fin de fortalecer el perfil de egreso. Hace falta aplicar dos ciclos reflexivos más que promuevan la implementación de una metodología por proyectos de forma transversal.

Discusión y conclusiones. Como parte del análisis de la presente investigación se diseñó una rúbrica para poder evaluar las planeaciones, los criterios que se tomaron en cuenta son los objetivos de aprendizaje, la relevancia del problema propuesto, la estructura de la planeación, la incorporación de recursos didácticos, la interacción, la colaboración, la evaluación, la retroalimentación, la adaptación y la innovación.

Se analizaron al azar las planeaciones de los docentes en formación en el campo formativo de lenguajes en octubre 2024 y se obtuvieron los siguientes resultados.

- Plano didáctico uno/Observaciones: los objetivos de aprendizaje no dan muestra con la relevancia del tema; se identifica la estructura del ABP; incorporación de video como recursos didácticos; no hay modalidad de trabajo en equipo y grupal, solo individual; es diseñado por el docente; menciona instrumentos de evaluación, pero no los aplica; y no realiza retroalimentación.

- Plano didáctico dos/Observaciones: los objetivos de aprendizaje cuentan con contenido y PDA; no cuenta con problematización y relevancia del tema; no aplica la estructura del ABP; se propone variar los recursos didácticos; no propone la interacción grupal e individual; se diseña solo por un docente y no incluye a más; y falta integrar instrumentos de evaluación e innovación.

Considerando los resultados encontrados por otros autores, Villanueva (2021) destaca una investigación parecida y la propuesta didáctica tuvo por objetivo principal analizar las implicancias del ABP, en el marco de una práctica pedagógica para el desarrollo de habilidades transversales (comunicación, trabajo colaborativo y pensamiento crítico). Para ello, se trabajó con 120 estudiantes y los resultados muestran que el ABP ha permitido fortalecer las habilidades en gran parte de los estudiantes, pues aquellos participantes que estaban bajo la media pudieron alcanzar niveles más altos de desarrollo, sin embargo, no hubo mejoras en aquellos que estaban por sobre ella. Nuestra propuesta se contrapone a la anterior porque identifica que los docentes formadores no conocen ni aplican los proyectos de forma individual y colectiva; sin embargo, los estudiantes la conocen por la Nueva Escuela Mexicana, pero no la aplican sus etapas, momentos y fases en el logro de sus aprendizajes significativos. El reto es diseñar, aplicar y reflexionar una metodología por proyectos que fortalezca los aprendizajes significativos en la generación 2022-2026 de LEP. Así mismo, al aplicar la investigación acción con la metodología de Kemmis se perciben en cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión; mismos que se pretenden duplicar dos ciclos para triangular los resultados obtenidos.

Se requiere analizar el marco teórico e histórico del proceso de aprendizaje significativo en los estudiantes de LEP para seleccionar las categorías de análisis de la investigación. El reto de la investigación es diseñar e implementar la metodología por proyectos para fortalecer el proceso de aprendizaje significativo en los estudiantes de LEP, para construir nuevos hallazgos en la investigación educativa.

Referencias

- Ausubel, D. (1980). *Psicología Educativa*. Trillas.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en la Educación*. Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Maldonado, P. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. *Laurus, Revista de Educación*, 14(28), 158-180.
- Moreira, M. A. (2017). *Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza*. Universidad Nacional de La Plata.
- Murga, M. M. (2015). *El trabajo por proyectos*. Santillana.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de estudios de Educación Normal 2022, Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos educativos ciclo escolar 2022-2023*. SEP.

Villanueva, C. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos. Metodología para fortalecer las tres habilidades transversales*. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Combatiendo el estrés en las Escuelas Normales

ESCUELA NORMAL DE VALLE DE BRAVO

Laura Roxana Quiroga Santana
Hernán Vargas Gómez
Irma Marisela Maya Hernández
José Armando Cardoso Hernández
Jhonatan Urbina Moreno
Joaquín de Jesús García

Palabras clave: *ambiente laboral, bienestar, docente, estrés mental, salud.*

Resumen. Dentro de las instituciones educativas se generan situaciones que se derivan de la distribución de actividades de trabajo y que tienen repercusiones importantes en la salud del personal laboralmente activo. El quehacer de los profesores no se limita únicamente a la planificación y ejecución de clases frente a grupo, sino que va más allá, el profesor atiende diferentes actividades que, por la distribución de horarios, se desencadenan consecuencias que tienen efectos en la salud del personal docente, que se refleja en un incremento de la presión arterial, frecuentes dolores corporales, cansancio, alteraciones en el ciclo de sueño e incluso la desatención de los grupos. Entre las causas que tentativamente originan estrés en docentes están “comportamientos negativos por parte de los estudiantes, número excesivo de los alumnos en las aulas” (Cabellos, 2020. p. 3). El empleo de actividades deportivas y de relajación puede ser de utilidad para combatir los niveles de estrés en los docentes de las Escuelas Normales. En el presente artículo se tocan los puntos principales sobre los cuales se realiza el trabajo de investigación.

Introducción. El presente documento es una ponencia que da cuenta del avance realizado por el grupo de investigación denominado “Gestión del conocimiento para la mejora de la práctica docente”, cuyo proyecto de investigación, a realizar en dos años, es sobre el impacto del estrés en los docentes de la Escuela Normal de Valle de Bravo, como parte de las actividades realizadas en el Departamento de investigación e innovación educativa.

Toda investigación requiere de un objetivo, en este caso consiste en identificar el impacto del estrés en el desempeño de los docentes para poder establecer acciones de cuidado de la Escuela Normal de Valle de Bravo (ENVB). La pregunta que detonó este tema de investigación es ¿de qué manera se ve afectado el desempeño docente por causa del estrés? La metodología utilizada se inicia con el tipo de investigación, que en este caso es cualitativa, de índole descriptiva y con el paradigma interpretativo, de tipo participante, dado que el equipo investigador es miembro de la población estudiada.

Esta ponencia, como parte del avance del proyecto de investigación ya descrito, se direcciona en tres líneas de trabajo, la primera es identificar las causas de estrés en los docentes de la Escuela Normal de Valle de Bravo (ENVB), la segunda pretende

generar propuestas para combatir el estrés en los maestros normalistas y la tercera se encamina en la mejora del desempeño docente; como lo establecen Urquidí y Rodríguez (2010, citados por Cárdenas et al., 2014). Respecto a México, desde finales de la década de 1980, se puso en marcha la evaluación del desempeño académico por el gobierno. Con base en lo anterior, la preparación de los docentes para tal proceso representa también un factor que posiblemente detona el estrés y se refleja en el desempeño académico.

Para el desarrollo de este documento se analizarán los resultados de la encuesta aplicada a los docentes y directivos, con el objeto de generar una reflexión que impacte en las propuestas establecidas para combatir el estrés laboral en la Escuela Normal de Valle de Bravo.

Metodología. Para el desarrollo de esta investigación se establece el uso del método investigación-acción con enfoque cualitativo (mixto) y alcance descriptivo, bajo el paradigma interpretativo que, de acuerdo con el planteamiento de Hernández et al. (2014), y retomando el objetivo del proyecto de investigación, busca indicar cuál es el impacto del estrés en el desempeño de los docentes de la ENVB.

Con la intención de favorecer la comprensión de la temática a investigar fue necesario el establecimiento de un marco teórico, apartado imprescindible con una intensiva revisión de la literatura, ya que como lo mencionan Hernández et al. (2014) “es útil para detectar conceptos claves y nutrirnos de ideas sobre métodos de recolección de datos y análisis, así como entender mejor los resultados, evaluar las categorías relevantes y profundizar en las interpretaciones” (p. 365). Para la investigación se retomó información de la Organización Mundial de la Salud, que permite fundamentar y concretar la categoría identificada como estrés, como lo señalan en su artículo Jara et al. (2023), “el conjunto de reacciones psicológicas, cognitivas y conductuales que se dan cuando los trabajadores se enfrentan a exigencias ocupacionales que no se corresponden con su nivel de conocimiento, destreza o habilidades” (Aguado et al., 2013. citados en Jara et al., 2023, p. 87). También se realizó el análisis de diversos documentos de las categorías implicadas en el tema de investigación, además de retomar información de otras instituciones con la misma problemática.

En el diseño del instrumento diagnóstico se especifican datos de identificación precisos como sexo, edad, tiempo en el servicio y área o departamento. La población son los docentes de la Escuela Normal de Valle de Bravo, cuya muestra en este estudio es a convenir, tomando en cuenta las características arriba mencionadas en cada docente.

Resultados. En la Escuela Normal de Valle de Bravo ha ido en aumento el número de docentes que manifiestan la sensación de estrés durante la jornada laboral, lo que afecta el rendimiento académico derivado de diversas causas o motivos que obstaculizan el buen desempeño de las actividades. La *Guía de gestión del estrés* (SSA, 2022) señala al estrés como “el conjunto de reacciones fisiológicas que

prepara al organismo para la acción” (p. 5), lo que repercute en la salud física del individuo que está constantemente sometido a niveles de estrés en incremento.

1.3.1. Causas laborales que derivan el estrés en los docentes de las Escuelas Normales. De acuerdo con el *Manual de Organización de las Escuelas Normales de Estados de México* (Gobierno del Estado de México, 2003), las principales funciones en esta casa de estudios son directivas, administrativas, docencia, asesoría, tutoría, academia, investigación, jefes de departamento, dueños de procesos y auxiliares de estos. Estas se encuentran representadas en el organigrama institucional y distribuyen el trabajo del colectivo docente, surgen en función de las políticas y orientan el trabajo de los proyectos académicos. La estructura orgánica enlista los departamentos y órganos de apoyo; el organigrama, que es la representación gráfica de la organización; y finalmente los objetivos, descripciones y funciones. Al interior de la escuela, se observó que algunos aspectos, como la falta de personal docente en ciclos escolares pasados, los cambios en las funciones que desempeñan los catedráticos adscritos, el exceso de la carga de trabajo, la falta de organización y comunicación efectiva, así como la procrastinación en las responsabilidades del docente, han suscitado situaciones de estrés que afectan su desempeño o su efectividad en las tareas encomendadas para atender la formación de futuros maestros con dinamicidad y compromiso.

1.3.2. Propuestas para combatir el estrés en maestros normalistas. En los resultados de la encuesta aplicada en los docentes de la Escuela Normal de Valle de Bravo, se pudo observar que los docentes manifiestan estrés laboral, que impacta directamente en su salud personal. Para combatir esta dificultad se propone la programación de cursos académicos que concienticen sobre la importancia de hacer deporte, la activación física, el bienestar emocional, la salud mental, entre otras. También se propone distribuir el trabajo en tiempos separados, prever las acciones, atender las actividades en el momento y evitar la saturación de trabajo. Es necesario tomar conciencia de la salud física y emocional, atender todas las emociones de ansiedad, irritabilidad, enojo, preocupación, dolor de cabeza, malestar corporal, para evitar que se agraven o intervengan en su práctica profesional. Otra solución propuesta por los mismos docentes es trabajar hábitos saludables, iniciando por la alimentación, manteniendo una dieta equilibrada y comiendo en las horas adecuadas para cada organismo. Además, es importante atender los horarios de sueño mínimos necesarios, realizar deporte diario y hacerse chequeos médicos de manera rutinaria sin esperar tener alguna enfermedad.

1.3.3. La buena salud y el desempeño laboral. La buena salud influye directamente en el desempeño del quehacer docente y si este se ve afectado por el estrés puede bajar el rendimiento laboral. Por esta razón, mantener una buena salud es fundamental para un desempeño laboral óptimo. Cuando cuidamos de nuestro cuerpo y mente a través de una

alimentación equilibrada, ejercicio regular y un descanso adecuado, estamos equipados con la energía y resistencia necesarias para afrontar las exigencias diarias del trabajo. Según la *Guía de gestión del estrés* (SSA, 2022), los “hábitos saludables son un proceso en el que están involucradas las habilidades, capacidades e intereses de las personas; desde sus historias de vida hasta los recursos emotivos para afrontar las situaciones de la vida cotidiana que suelen ser estresantes” (p.10). Además, estos hábitos mejoran nuestra capacidad de concentración y rendimiento cognitivo, permitiéndonos ser más eficientes y productivos. Al mantenernos saludables, también reducimos la frecuencia de enfermedades y, por ende, las ausencias laborales, lo que se traduce en más tiempo productivo. El manejo del estrés mediante actividades como el ejercicio y la meditación contribuye a un mejor estado de ánimo y una mayor capacidad para enfrentar los desafíos laborales. Finalmente, una mente y un cuerpo sanos fomentan la creatividad y la innovación, cualidades altamente valoradas en el ámbito profesional. En conclusión, la salud es un pilar esencial que sostiene nuestro rendimiento laboral y bienestar general.

Discusión y conclusiones. Como parte del diagnóstico de esta investigación se realizó una encuesta para identificar los factores que generan estrés entre los docentes de la Escuela Normal de Valle de Bravo y proponer soluciones que puedan mejorar su bienestar y rendimiento laboral. Esta encuesta reveló que el exceso de carga de trabajo, especialmente las tareas administrativas, es una de las principales fuentes de estrés para los docentes. Además, la falta de organización y comunicación efectiva dentro de la institución contribuye significativamente a su sensación de agobio, la tendencia a dejar actividades para el último momento y la acumulación de tareas también aumentan los niveles de estrés entre el personal docente.

Para abordar estos problemas se propusieron varias soluciones: redistribuir las responsabilidades y equilibrar la carga de trabajo para aliviar la presión individual; mejorar la planificación de actividades laborales; implementar acciones de cuidado de la salud física, mental y emocional; así como fomentar una comunicación clara y oportuna que pueda ayudar a reducir el estrés. También se recomienda crear un ambiente laboral empático y respetuoso, que fomente el diálogo asertivo, la empatía y el trabajo colaborativo entre los compañeros, esto permitiría aminorar los estragos de la carga de trabajo y promover el cuidado de la salud y bienestar del personal docente.

Asimismo, se destacó la importancia de promover hábitos de autocuidado, como una alimentación adecuada, descanso suficiente y la práctica regular de ejercicio, para ayudar a los docentes a manejar mejor el estrés; así como gestionar talleres y capacitaciones sobre manejo del estrés y habilidades interpersonales que también puedan equipar a los docentes con las herramientas necesarias para enfrentar situaciones estresantes de manera efectiva.

En conclusión, aunque el estrés laboral es un problema común entre los docentes normalistas, la implementación de las soluciones propuestas puede mejorar significativamente su bienestar y rendimiento laboral, dado que fueron sugeridas por el colectivo docente. Es crucial tomar medidas proactivas y participativas para crear un ambiente de trabajo organizado, empático y saludable.

Referencias

- Aguado Martín, J. I., Bátiz Cano, A. y Quintana Pérez, S. (2013). El estrés en personal sanitario hospitalario; estado actual. *Med Segur Trab*, 29(231), 259-275. <https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v59n231/revision1.pdf>
- Cabellos Alvarado, S. M., Loli Ponce, R. A., Sandoval Vegas, M. H. y Velásquez Perales, R. A. (2020). Niveles de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de educación superior. *Revista Cubana de Enfermería*, 36(2): e3328. <http://scielo.sld.cu/pdf/enf/v36n2/1561-2961-enf-36-02-e3328.pdf>
- Cárdenas Rodríguez, M., Méndez Hinojosa, L. M. y González Ramírez, M. T. (2014). Evaluación Del Desempeño Docente, Estrés Y Burnout En Profesores Universitarios. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-22. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a05v14n1.pdf>
- Gobierno del Estado de México. (2003). *Manual de Organización. Escuelas Normales del Estado de México*. Gobierno del Estado de México. <https://normal3toluca.edomex.gob.mx/sites/normal3toluca.edomex.gob.mx/files/files/Marco%20Juridico%202024-2025/Manual%20de%20organizaci%C3%B3n%20Escuelas%20Normales%202003.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Babtista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Jara Ruiz, C., Navarrete Angulo, C. y Zapata Jiménez, M. (2023). Estrés laboral y desempeño docente en los institutos de educación superior. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 23(38), 86-97.
- Secretaría de Salud [SSA]. (2022). *Guía de gestión del estrés*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/816626/Guia_Gestion_Estres.pdf

La investigación acción para mejorar las prácticas de los formadores

ESCUELA NORMAL NO. 1 DE TOLUCA

Karem Vilchis Pérez

Palabras clave: *investigación-acción, mejora, prácticas, formadores, Escuelas Normales.*

Resumen. La ponencia que se presenta es un avance parcial de la investigación denominada “La metacognición como un medio para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria”, en la que se plantea la investigación-acción como un enfoque para mejorar la práctica docente y resolver una problemática dentro del aula. Desde esta perspectiva se aborda la importancia de la investigación-acción como un proceso metodológico para mejorar las prácticas de los formadores de docentes, con la intención de mejorar su práctica profesional.

La visión que se plantea se configura desde la Escuela Normal y los procesos de aprendizaje que se establecen en el plan y los programas de estudio sustentados en la idea del docente como agente de cambio, para mejorar su práctica en el desarrollo de los cursos de la Licenciatura en Educación Primaria.

Introducción. Dentro del ámbito educativo se presentan una diversidad de circunstancias en el entorno de aprendizaje, desde aspectos comunitarios hasta situaciones áulicas que requieren ser atendidas para el logro de aprendizajes y el alcance de capacidades.

En este entendido, una forma de dar respuesta a lo que sucede en el ámbito educativo es a través de un enfoque investigativo que permita indagar la realidad y, en consecuencia, realizar propuestas. Es por ello que la investigación-acción, con sus diferentes posturas y acepciones, se considera como una forma de abordar la realidad educativa, con énfasis en modificar lo que se está observando mediante un plan acción que permita dar respuesta a lo observado.

Bajo esta perspectiva, se plantea a la investigación-acción, con la propuesta de Antonio Latorre (2005) sobre la importancia de la formación de docentes, como fundamento de la calidad educativa.

Por ello, un apartado de la investigación se soporta en analizar la importancia de emplear la investigación-acción como una forma de planificar la enseñanza desde los espacios de formación de docentes de las Escuelas Normales, sin perder de vista que desde hace unos años esta metodología se ha reconocido como un medio para mejorar las prácticas educativas. Derivado de esto se pretende dar respuesta a la pregunta: ¿cómo la investigación-acción mejora las prácticas de los formadores de docentes?

Con esta visión se pretende que, al configurarse la formación de docentes como un elemento clave para enfrentar los retos y desafío que el mundo actual presenta, los formadores tengamos la obligación de implementar estrategias diversificadas de aprendizaje, de tal forma que no solo se empleen formas de enseñanza tradicional, sino se configuren formas innovadores para desarrollar las capacidades de los futuros docentes y, al mismo tiempo, se puedan resolver áreas de oportunidad que les permitan acceder un conocimiento mas significativo.

El análisis que aquí se muestra permite observar que no solo la investigación es trascendente en el proceso de formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, sino también en la práctica de los formadores de docentes, como una alternativa para dar respuesta a las problemáticas que se presentan y una forma de mejorar la práctica docente.

Según Colmenares y Piñero (2008) la investigación-acción es “resolver problemas prácticos y urgentes, para ello los investigadores debían asumir el papel de agentes de cambio” (p. 100), esto implica una obligación a la reflexión de la práctica docente con opciones de mejora y transformación.

Al mismo tiempo, Elliot (2005) señala que la investigación-acción se presenta para “facilitar el aprendizaje profesional de los docentes” (p. 24), en este entendido, la visión de su incorporación al ámbito educativo se constituye como una forma de apoyo al quehacer docente.

A partir de esta visión se realizó un análisis en diferentes documentos con el propósito de dar cuenta sobre cómo la investigación-acción contribuye a la mejora de las prácticas de los formadores de docentes, facilitando su aplicación en las aulas como una forma de obtener los aprendizajes de los estudiantes de la Escuela Normal.

Metodología. La presente investigación se realizó desde una perspectiva de tipo cualitativa, ya que tiene como objetivo “comprender la realidad educativa” (Bartolomé, 1992, p.11), por lo que las descripciones que logren realizarse pretenden ser una propuesta de transformación social en la formación de docentes de la Escuela Normal.

Al mismo tiempo, Bizquerra (2009) menciona que la investigación cualitativa “tiene como función la interpretación, la comprensión o bien la transformación, a partir de las percepciones, creencias y significados proporcionados por los protagonistas” (p. 278); en otras palabras, la visión sobre la investigación-acción resulta relevante para mejorar la enseñanza al interior de la formación de docentes.

Para lograr el objetivo se analizaron distintos documentos, de tal forma que se demuestre cómo la investigación-acción es una metodología propia para la mejora de la práctica del formador de docentes.

Específicamente se consideraron investigaciones realizadas en el entorno educativo, en las que su premisa se soporta en mejorar las prácticas del formador de docentes a través de la investigación-acción.

Resultados. La información obtenida del análisis de datos permitió determinar que la investigación-acción mejora las prácticas de los formadores de docentes desde cinco visiones:

- Para favorecer la práctica profesional del formador de docentes
- Desarrollo de la reflexión crítica
- Diversidad
- Solución de problemáticas
- Precisión de objetivos

Favorecer la práctica profesional del formador de docentes. Del análisis que se realizó en los documentos se recuperó que la investigación-acción, además de mejorar la práctica profesional del formador, favorece la mejora continua de su práctica profesional. En este entendido, Guevara et al. (2022) señalan que “la investigación-acción en la formación de profesores se beneficia desde tomar apuntes pedagógicos buscando alternativas de mejora por medio de la investigación” (p. 5), a partir de esto se observa la importancia de que el formador de docentes recupere y reflexione su práctica docente como un espacio para identificar oportunidades de mejora.

Desarrollo de la reflexión crítica. De la misma manera Pascual-Arias y López-Pastor (2024), indican que “una de las principales contribuciones de los ciclos de I-A fue la promoción de una cultura de reflexión crítica entre los docentes” (p. 181); a partir de esto, el docente se observa como intelectual capaz de cuestionarse sobre sus acciones dentro del aula, con la idea de reconstruir su práctica con nociones fundamentadas y estructuradas que le sugieran nuevas opciones de enseñanza en favor del aprendizaje de los estudiantes.

Diversidad. Reconocer que la investigación-acción se conforma como un proceso reflexivo y de mejora continua, y que tiene de igual manera la posibilidad de abordar diversos temas y problemáticas en sus distintos ámbitos, lo que exige que el investigador indague y tome postura sobre lo que desea realizar en su práctica profesional. Bajo este principio Colmenraes y Piñero (2008) hacen una invitación a la capacitación del docente-investigador de manera epistémica y metodológica, así como a comprometerse a los desafíos que se presentan y afrontar los retos.

Solución de problemáticas. La investigación-acción se reconoce como una forma de dar solución a las problemáticas que se presentan dentro del aula (Aguirre, 2022), es decir, que al reconocer la educación como un aspecto social, se presentan en ella una infinidad de elementos para el logro de objetivos, en consecuencia, el cúmulo de problemas que deben de atenderse es diverso, y esta opción metodológica tiene la posibilidad de atenderlos, sin dejar de lado el proceso de enseñanza.

Precisión de objetivos. La metodología citada brinda la posibilidad de reflexionar sobre el logro de estos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La reflexión crítica no solo permite valorar el aprendizaje de los estudiantes, igualmente abre la oportunidad a que el formador de docentes cuestione su didáctica a partir de los resultados observados. Situación que amplía la ventaja de emplear la investigación acción en la formación de docentes (Garzón et al., 2024).

Discusión (conclusiones). A partir de las investigaciones realizadas es posible determinar que la investigación-acción se reconoce como una forma de transformar las prácticas del formador de docentes y, en consecuencia, mejorarla a través de procesos reflexivos; además de conformarse como un medio para fortalecer los centros educativos.

Elliot (2005) menciona que “si tenemos que facilitar una práctica reflexiva como forma de investigación educativa en las escuelas, también debemos tratar la formación del profesorado como práctica reflexiva” (p. 28), en otras palabras, la recuperación del sujeto formador recobra importancia en el proceso reflexivo, no solo como responsable de transmitir conocimientos, sino como guía en la construcción de aprendizajes.

Al mismo tiempo, se advierte que la investigación-acción se reconoce como mejora continua, al reconstruir permanentemente los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula. Al respecto, Latorre (2005) menciona que el docente al integrar en su práctica profesional la reflexión en la acción se conforma como “un medio de autodesarrollo profesional e instrumento para mejorar la calidad de los centros educativos” (p. 6).

En consecuencia, se concluye que la investigación-acción es una metodología que mejora la práctica de los formadores de docentes, al configurarse como una forma de reflexionar la práctica docente de manera continua a través de procesos indagatorios que permiten generar estructuras didácticas soportadas en conocimientos sostenibles, para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los futuros docentes.

Referencias

- Aguirre, A. (2022). Investigación Acción, ¿para qué? *Ciencia, Humanidad Y Cultura*, 1(1), 49-54. <https://revistacultural.unasa.edu.sv/index.php/chc/article/view/20>
- Bartolomé Pina, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7-36. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/94922/1/01_RIE0212-4068N%C2%BA20A%C3%91O1992.pdf
- Bizquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Muralla.
- Colmenares E., A. M. y Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación

- de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Garzón Barrios, M., Cifuentes Arcila, M. C., Hernández León, Y. J. y Moreno Otero, F. (2024). Docentes en acción: investigación y enseñanza de la física desde la actividad experimental. En S. M. Durán Chiappe (Comp.), *Formación de maestros, enseñanza y contextos: pilares de la investigación en la UPN para la transformación social* (pp. 37-50). Universidad Pedagógica Nacional.
<http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/20006/1245-formacion-de-maestros-ense%C3%B1anza-y-contexto.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=37>
- Guevara-Duarez, M., Espinoza-Flores, B., Puma-Camargo, M., Chambilla-Pari, Y., Condori-Palomino, A. y Alarcón-Aguirre, G. (2022). La investigación-acción en la mejora de la práctica pedagógica en docentes de la Amazonía sureste del Perú. *Revista Amazónica De Ciencias Sociales*, 1(2), 1-8.
<https://doi.org/10.55873/racs.v1i2.198>
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ.
- Pascual-Arias, C. y López-Pastor, V. M. (2024). Competencia investigadora, investigación-acción y formación permanente del profesorado. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 19(2), 173-183.
<https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.02>

Metodologías activas para fortalecer competencias profesionales

ESCUELA NORMAL DE SULTEPEC

Aneth Lucía Hernández Roque
Seyda Edith Flores Mejía

Palabras clave: *metodología, secuencia, didáctica, competencia, enseñanza.*

Resumen. El presente informe final de investigación corresponde a un tema de interés del cuerpo académico de la Escuela Normal de Sultepec (ENSUL CA-2), surge a partir de una situación problemática que se identifica en los estudiantes de quinto y sexto semestres de Licenciatura en Educación Primaria (LEP), Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES) y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) de los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024. Al integrar las evidencias de aprendizajes de los cursos se observó que los normalistas manifiestan dificultades para plantear actividades acordes con los enfoques actuales, sobre todo en aquellas que requieren procesos cognitivos complejos como el diseño de secuencias didácticas. La investigación es de corte cualitativo con el objetivo de que el estudiante normalista diseñe e implemente las metodologías activas en Educación Básica (primaria, telesecundaria y secundaria) correspondientes a la Subdirección Regional de Ixtapan de la Sal y Tejupilco.

Introducción. El presente informe de investigación surge a partir de una situación problemática con los estudiantes de quinto y sexto semestres de Licenciatura en Educación Primaria (LEP), Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Primaria (LEAEES) y LEAT con el plan de estudios 2018. Al integrar las evidencias de aprendizajes de los cursos se observó que los normalistas manifiestan dificultades para plantear actividades acordes con los enfoques actuales, sobre todo en aquellas que requieren procesos cognitivos complejos como el diseño de secuencias didácticas; de ahí el interés por profundizar en el problema identificado. Este problema responde a planteamientos: ¿por qué es importante en los docentes en formación que comprendan en qué consiste el constructivismo como metodología de enseñanza?, ¿qué proceso siguen los estudiantes para el diseño de situaciones didácticas?, ¿qué aspectos de los analizados durante el desarrollo de la asignatura retoman para el diseño de propuestas de intervención? y ¿cómo se pueden mejorar las situaciones didácticas que diseñan los estudiantes?

El objetivo consiste en describir el proceso en el diseño de secuencias didácticas con un enfoque constructivista. Se observa que las clases de las diferentes asignaturas están enfocadas al tratamiento de contenidos, y se propicia poco el desarrollo de habilidades, valores y actitudes. Los estudiantes normalistas al retomar su experiencia en la escuela y las observaciones del trabajo de otros docentes, tratan de diseñar propuestas con el mismo enfoque; al identificar el desarrollo de competencias para uso de los resultados en didáctica, a partir de lo obtenido, se promoverá que desarrollen prácticas pedagógicas acordes a los

nuevos enfoques de enseñanza en un contexto semiurbano al sur del Estado de México.

Las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto. Por su parte, las competencias profesionales demuestran que los futuros docentes de educación básica tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas capacidades permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, así como colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional.

La enseñanza basada en metodologías activas se centra en los estudiantes, en su capacitación en competencias propias del saber de la disciplina y, por lo tanto, conceden el protagonismo a los alumnos y a las alumnas, centrándose en sus motivaciones e intereses (Sola et al., 2021). En la presente investigación se hace alusión a las metodologías que son innovadoras y las cuales responden a las necesidades actuales de estudiantes y maestros: aprendizaje en servicio (Aps), aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos.

Metodología. Se pretende el uso de la metodología de investigación-acción, con un enfoque cualitativo que permite por constituir un proceso para observar, estudiar, conocer, comprender, valorar y reflexionar la práctica docente a partir de las cuatro categorías. Facilita la comprensión desde lo individual y como un todo, como “proceso cíclico, el todo se comprende cuando se explica, se conocen las partes, se establecen la forma de cómo y por qué se relacionan en su totalidad” (Gadamer, 1995). Identificar problemáticas, buscar la solución de manera participativa, mediante procedimientos de acción y reflexión sostenida durante el momento en que se realiza el estudio, “cuando un profesor se vuelve consciente de sus actos y reprime el pensamiento de sus alumnos, está en situación de evitarlos” (Elliot, 2000) La investigación-acción es un método que requiere de la participación de los afectados, quienes investigan se convierten a la vez en protagonista del proceso de construcción e intervención sobre la realidad.

El universo de la investigación se encuentra constituido por 282 estudiantes distribuidos en nueve grupos: tres de segundo, cuatro de tercero y dos de cuarto. De acuerdo con Hernández et al. (2014) la “población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones”. La muestra se considera como “un subconjunto de elementos que pertenecen a la población” (Hernández et al., 2014, p. 169); para esta investigación, la muestra es de 30 estudiantes de LEP, 30 de LEAEES y 30 LEAT. Para recolectar la información se empleó el análisis de documentos escritos, la guía de observación, la encuesta y el diario de clase.

Resultados. A partir de las observaciones realizadas durante el desarrollo de las sesiones; la lectura de los textos argumentativos elaborados por los estudiantes sobre el ejemplo de una clase donde identificaron la metodología constructivista y explicación de las mismas; así como la revisión de las secuencias didácticas que diseñaron, se organizó la información obtenida, considerando las siguientes categorías de análisis: comprensión de la metodología constructivista, metodologías de enseñanza activa, diseño de planes y valoración.

Durante la comprensión de la metodología constructivista se observó que algunos estudiantes recuperaron las principales características, como formular preguntas que surgen de su interés por encontrar explicaciones, pero que el docente prepara un ambiente de trabajo donde los estudiantes tienen la oportunidad de socializar, diseñar experimentos o modelos para evidenciar esas explicaciones; entre otras actividades.

En las metodologías de enseñanza activas, al explorar los conocimientos previos se identificó la relación entre los conocimientos del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos. En las sesiones dedicadas al análisis de cada una de las metodologías se identificó que todos los estudiantes consultaron los textos sugeridos en el programa y elaboraron un cuadro en el que recuperaron información relacionada con la forma en que se comenzó a implementarlas: en qué consisten, cuál es el papel del estudiante y del docente, así como las principales fases en las que se aplican. Sin embargo, solamente algunos de ellos socializaron sus ideas al momento de comentarlas en la clase.

Durante la sesión en la que los normalistas diseñaron la secuencia didáctica consideraron la estrategia de enseñanza que más llamó su atención, así como un contenido de la asignatura de ciencias y tecnología. Se observó que los estudiantes manifestaban muchas dificultades al respecto, por ejemplo, no determinaron qué estrategia era más pertinente para el tratamiento de determinado contenido, se les complicó establecer las fases o etapas en las que se divide la estrategia y el tipo de actividades que se realizan en cada una de ellas; no podían elegir con qué actividad iniciar la secuencia. Algunos estudiantes emprenden la tarea en cuanto se da la indicación; sin embargo, otros solo están observando el trabajo de los demás compañeros, consultan sus notas o información en internet o dejan pasar el tiempo hasta que es la hora de salida.

Mediante la revisión de las secuencias didácticas se observó que solo ocho estudiantes las diseñaron, es decir, identificaron el aprendizaje esperado, plantearon la situación acorde a la metodología constructivista y seleccionaron instrumentos de evaluación que permitieran identificar el desarrollo de habilidades, valores y actitudes necesarios en el aprendizaje de las ciencias. Once normalistas desarrollaron las actividades de forma adecuada, solamente tuvieron algunas dificultades en cuanto a las fases o etapas, pero también trataron la metodología constructivista, asignando un papel activo en educación básica.

En relación con los otros 32 estudiantes manifestaron un desempeño regular o deficiente. Se identificó que no distinguen las fases de la estrategia seleccionada, se les complica diseñar o buscar una situación de aprendizaje que lleve a los estudiantes de educación básica a diseñar un proyecto de investigación, resolver un problema o presentar una propuesta de solución a un caso que implique la reflexión; proponen actividades de inicio descontextualizadas, no detallan las actividades a desarrollar, es decir, las plantean de forma general y los que más dificultades manifiestan solo diseñaron una secuencia con características de una metodología con del conductismo.

Discusión y conclusiones. Aplicar las metodologías activas implica para el docente conocer bien a sus estudiantes, esta actividad demanda reconocer cuáles son sus ideas previas, ser capaces de aprender en diferentes contextos, hábitos, valores y actitudes para el estudio; así como plantear como objetivo analizar el papel de las metodologías activas como herramientas para el empoderamiento docente en profesionales no educadores. Respecto a esta investigación se identifica que se realza la importancia de las metodologías activas en el desarrollo de competencias, con diferencias a la población que se considera, puesto que se da prioridad a los docentes que no tienen formación normalista o con perfil docente. Al comparar con otros estudios semejantes, se encuentra que se hace uso de las metodologías activas para modificar la forma en que realmente se trabaja con un grupo de estudiantes, pero no como insumo para el diseño de secuencias didácticas.

En relación con los supuestos se confirma que cuando los docentes en formación comprenden en qué consiste el constructivismo como metodología de enseñanza tienen posibilidades de diseñar secuencias didácticas en las que el estudiante de educación básica toma un papel activo en la construcción de su aprendizaje; desafortunadamente, al realizar la revisión de las respuestas que emiten en el cuestionario que se les aplicó, son pocos los estudiantes que señalan tener una comprensión adecuada de los mismos. Se espera que durante el ciclo escolar 2024-2025, con los estudiantes que cursan el último grado de licenciatura, se pueda confirmar el supuesto durante la construcción de su documento de titulación.

Finalmente se presentan las conclusiones: el constructivismo como metodología facilita vivenciar el proceso de aprendizaje de los alumnos en formación para garantizar un aprendizaje significativo al despertar la curiosidad e interés por el contenido, útil para disponer el conocimiento en el contexto en que se desenvuelve el estudiante. Dado que son las metodologías activas y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, contribuyen a desarrollar competencias para fortalecer procesos de análisis, reflexión y crítica para hacer del estudiante un profesional consciente de la responsabilidad social que se atribuye al quehacer docente. Los productos que los estudiantes diseñan en la práctica profesional evidencian el nivel de logro de las competencias, el nivel académico, el trabajo sistemático y el interés de cada uno en su formación. Los instrumentos aplicados en la recogida de datos, facilitan recuperar la información de campo, para ello es necesario seleccionar los instrumentos que se considere pertinente de acuerdo al diseño de la investigación.

Referencias

- Ausbel, D. (1980). *Psicología educativa*. Trillas.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en la educación*. Ediciones Morata S. L.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en la educación*. Morata.
- Gadamer, H. G. (1995). *El giro hermenéutico*. Catedra.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Babbista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Maldonado, P. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. *Laurus, Revista de Educación*, 14(28),158-180.
- Moreira, M. A. (2017). *Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza*. Universidad Nacional de La Plata.
- Sola Reche, J. M., García Vidal, M. y Trujillo Torres, J. M. (2021). Metodologías activas de aprendizaje. En G. J. Moreno y T. J. Trujillo (Coords.), *Metodologías activas para la enseñanza universitaria*, (pp. 7-14). Graó.
- Murga, M. M. (2015). *El trabajo por proyectos*. Santillana.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Plan de estudios de Educación Normal 2022, Licenciatura en Educación Primaria. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos educativos. Ciclo escolar 2022-2023*. SEP.
- Villanueva, C. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos. Metodología para fortalecer las tres habilidades transversales*. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Capítulo 7. Seguimiento a egresados

Resultados del proceso de admisión docente de los egresados normalistas

ESCUELA NORMAL DE TEOTIHUACÁN

Cristina Cárdenas Corona
Tatiana Neftali Flores Cárdenas

Palabras clave: *egresados, ENT, examen, admisión, docente.*

Resumen. En sus primeras generaciones, los docentes egresados de las Escuelas Normales obtenían su plaza docente definitiva en automático, pero actualmente con el proceso de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) solo algunos obtienen plazas definitivas, mientras que otros egresados consiguen plazas temporales. Este cambio se debió a la entrada de otros profesionistas de otras Instituciones de Educación Superior.

Los egresados que logran plaza definitiva deben cumplir 6 meses y un día para que se les pueda dar su base, de lo contrario tienen que volver a participar; en algunos casos logran obtener su plaza hasta la segunda o tercera oportunidad. Los egresados que no logran plaza vuelven a participar y se integran al proceso vigente, por lo que se suman a los nuevos egresados y con ello aumenta el número de aspirantes a una plaza docente.

Por ello, la Escuela Normal de Teotihuacán, preocupada por esta situación que se está viviendo, ha buscado apoyar a los estudiantes del octavo semestre para el examen de admisión docente, con la intención de que todos sus egresados logren obtener una plaza.

En la presente ponencia se propone que los estudiantes normalistas que cursan este semestre resuelvan varios simuladores de examen de admisión docente, con casos específicos de problemas que se dan en las escuelas de Educación Básica y de acuerdo a la normatividad vigente, con la finalidad de que todos ingresen al sistema laboral. Se espera que con los simuladores los estudiantes normalistas obtengan un mejor puntaje en el examen de admisión docente y logren obtener una plaza en la primera oportunidad.

Introducción. “La educación es un acto de amor, y por esto, un acto de coraje.” Paulo Freire.

La presente ponencia tiene la finalidad de dar a conocer los resultados del proceso de admisión docente de los egresados de la Escuela Normal de Teotihuacán de la generación 2022-2023 y 2023-2024, cuantos egresados obtuvieron una plaza docente cuando realizaron su proceso de admisión mediante al Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM). Esta unidad

es un órgano administrativo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión, adscrito a la Secretaría de Educación Pública, que tiene a su cargo las atribuciones que le confiere a esa dependencia la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, y las que otras leyes establezcan de manera específica. (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019, p. 12)

Por lo que se plantean los siguientes objetivos.

Objetivo general. Describir el procedimiento que realizan los estudiantes normalistas para participar en el concurso de la asignación de una plaza docente en Educación Básica.

Objetivo específico. Analizar el procedimiento que llevan a cabo los estudiantes normalistas para participar en el concurso de asignación de una plaza docente de primaria y secundaria con especialidad en español.

Objetivo específico. Evaluar el proceso y resultados de los estudiantes normalistas en el concurso de asignación de una plaza docente de primaria y secundaria con especialidad en español.

Esta ponencia pretende dar a conocer cómo ha sido el proceso de admisión docente durante los 2 últimos ciclos escolares para realizar una propuesta de trabajo que beneficie la generación 2024-2025, al elaborar y aplicar un simulador de examen de admisión docente que les ayude a tener un mejor puntaje, para obtener una plaza docente.

Metodología. Se realizó un diagnóstico de la problemática detectada con la asignación de plazas docentes de los egresados de la Escuela Normal de Teotihuacán, en la Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, del ciclo escolar 2022-2023 y 2023-2024.

La forma de recolección de la información fue a través del seguimiento de la asignación de plazas de los egresados de la Escuela Normal de Teotihuacan, a través del celular (WhatsApp), correo electrónico y del Sistema Abierto y Transparente de Asignación de Plazas (SATAP) de la plataforma de la USICAMM, a partir del número de ordenamiento obtenido del Examen de Admisión Docente.

Se toma como muestra a los egresados de la Escuela Normal de Teotihuacan, de la Licenciatura de Educación Primaria y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, de las generaciones antes mencionadas.

Se propone elaborar un simulador de examen, con preguntas de casos de problemáticas en el aula de clase y en la Escuela Primaria, de acuerdo a la normatividad escolar. Se aplicará a los estudiantes de octavo semestre de ambas licenciaturas, antes de que realicen el Examen de Admisión Docente.

Se propone inducir a las guías e incluir simuladores de estudio docente² 2024-2025, para poder analizar las preguntas y los resultados obtenidos, y sea posible conocer sus áreas de oportunidad. De igual modo, se revisarán y analizarán los resultados obtenidos del simulador para realizar las gráficas correspondientes.

Después de que los alumnos hayan realizado el Examen de Admisión Docente, se les pedirán sus resultados obtenidos, para revisar, analizar y compararlos con los resultados que arrojó el simulador de examen.

Finalmente, se solicitará el número de ordenamiento obtenido a nivel estatal para dar seguimiento a la asignación de la plaza docente de los egresados de las dos licenciaturas mencionadas.

Resultados. La asignación de plazas docentes no ha sido al 100 %, en el ciclo escolar 2022-2023 en la Licenciatura de Educación Primaria solo tuvieron una plaza docente 28 egresados de 40, mientras que en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, tuvieron plaza docente 15 egresados de 37.

En el Ciclo Escolar 2023-2024 en la Licenciatura en Educación Primaria han obtenido una plaza docente 30 de 54 egresados, y de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español fueron 9 de 61 egresados.

De acuerdo con lo establecido en la convocatoria de USICAMM para el proceso de admisión docente, la validez de los folios de ordenamiento tiene vigencia hasta el 31 de mayo de 2025. Motivo por el cual los egresados están preocupados por la obtención de una plaza docente, por lo que los egresados ya se están preparando para volver a realizar el proceso de admisión, dado que en este mes salió la convocatoria para el proceso de admisión del ciclo escolar 2024-2025.

Del ciclo escolar pasado, egresaron 53 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y 57 estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español. De los cuales a 39 egresados de la Licenciatura en Educación Primaria y 10 egresados de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español ya tienen una plaza docente. Cabe mencionar que algunos alumnos egresados del ciclo escolar 2023-2024 y 2024-2025 realizaron el proceso de admisión docente en el Estado de Hidalgo y Tlaxcala, aunque la mayoría de los egresados hicieron el proceso de admisión en el Estado de México.

De estos datos y de la revisión del puntaje obtenido en el Examen de Admisión Docente durante dos ciclos escolares consecutivos, surge la propuesta de hacer un simulador de examen con preguntas de casos y problemáticas específicos que surgen en el aula de clase en las escuelas de educación primaria y educación secundaria. Dicho simulador tiene la intención de ayudar a la próxima generación del ciclo escolar 2024-2025 para que tengan un mejor puntaje en el Examen de Admisión Docente y así obtener una plaza docente.

² Disponible en <https://docentesaldia.com>

Discusión y conclusiones. Los egresados de las Escuelas Normales del Estado de México no han alcanzado en su totalidad una plaza desde que surgió USICAMM. Esta situación es preocupante, porque desde que surgieron las Escuelas Normales en el Estado de México, cuando sus egresados terminaban sus estudios de Normal Elemental y posteriormente de Licenciatura, a todos se les otorgaba una plaza docente en Educación Básica, con lo que podían iniciar su trabajo docente.

Anteriormente solo se otorgaban plazas a los normalistas, ahora se les permite a otros profesionistas el ingreso al servicio docente, por lo que no todos los egresados normalistas pueden ingresar a la labor docente. Esta situación se va incrementando cada año, por lo que el número de plazas cada vez es menor para los egresados.

Para el ciclo escolar 2022-2023 se ofrecieron 1500 plazas para educación primaria, pero incrementaron a 1667, de los cuales solo 28 egresados de la Escuela Normal de Teotihuacán obtuvieron plaza; mientras que solo se ofrecieron 100 plazas en educación secundaria de las que solo 15 egresados obtuvieron una plaza.

Para el ciclo escolar 2023-2024 se ofrecieron 1000 plazas en el Estado de México para educación primaria, de las cuales solo 39 egresados tienen plaza; en educación secundaria se ofrecieron 50 plazas de las cuales solo 10 egresados tienen ya su plaza. Pero este proceso todavía continúa, el cierre es el 31 de mayo del presente año.

Por ello, este año se pretende aplicar un simulador de examen de admisión docente, con casos específicos de primaria y secundaria, de acuerdo a la normatividad vigente, para que los egresados logren obtener un mejor resultado y puedan obtener una plaza docente en la primera oportunidad.

Es importante aclarar que algunos egresados de las generaciones 2022-2023 y 2023-2024 han logrado obtener su plaza en su segunda o tercera oportunidad.

Referencias

- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, (2019, 30 de septiembre). [DOF 30-09-2019].
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1997). *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP. <http://usicamm.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018a). *Plan de Estudios LEAEES*. SEP. <http://balanceador.uscmm.gob.mx/SATAP/resultados-prelacion/#/>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018b). *Plan de Estudios LEP*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *USSICAM. Convocatoria para el proceso de admisión docente ciclo escolar 2023-2024 y 2024-2025*. SEP.

El padre de familia en el quehacer del docente novel

ESCUELA NORMAL DE SANTIAGO TIANGUISTENCO

Alba Francisca Izquierdo Ramírez
Lucino Soriano Vázquez
Teresa Izquierdo Ramírez

Palabras clave: *docente novel, dominio, perfil profesional, padre de familia e instrumento.*

Resumen. La investigación pretende dar a conocer el instrumento con el que se entrevistará al padre de familia, lo que que permitirá lograr el objetivo de conocer los contrastes entre la formación inicial y el ejercicio del docente novel. La metodología empleada para esta investigación es la etnografía, considerada como la descripción escrita de la organización social de las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos (Duranti, 2000, citado en Peralta, 2009).

Además, se consideraron aspectos del dominio IV de los perfiles profesionales, que aborda la participación y colaboración del docente en la comunidad, ayudando a formular el instrumento que dará cuenta de la formación continua, el desarrollo de estrategias, el refuerzo del vínculo familiar-escolar y el papel del padre en el quehacer educativo.

Introducción. La investigación se desarrolla durante el ciclo escolar 2024-2025 en la Escuela Normal de Santiago Tlanguistenco (ENST), considerando a dos grupos de la Licenciatura en Educación Primaria y uno de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana, ambos de cuarto grado del Plan de Estudios 2018, por lo que se hará énfasis en el perfil de egreso de ambas licenciaturas.

El perfil de egreso establece competencias profesionales, genéricas y disciplinares, basadas en el documento *Perfiles profesionales, criterios e indicadores, que permiten precisar el nivel de alcance de acuerdo con el ámbito de desarrollo profesional* (USICAMM, 2024), el cual indica

- I. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
- II. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.
- III. Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes.
- IV. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad. (p. 21)

La ENST forma parte de las 36 Escuelas Normales públicas del Estado de México, esta institución cuenta con dos programas educativos, en los cuales forma a

licenciados en Educación Primaria y licenciados en Educación Secundaria con especialidad en la Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana.

La institución se conforma por 60 docentes, cuyos perfiles académicos oscilan desde licenciaturas hasta doctorados, y sus categorías varían según su nombramiento: horas clase, pedagogos “A”, investigadores y directivos. La matrícula de la institución es de 386 estudiantes, 292 pertenecen al programa de Licenciatura en Educación Primaria y 94 a la Licenciatura en Educación Secundaria. Esto es en relación al número de egresados de la generación 2020-2024.

Los docentes que han concluido su formación inicial y se han incorporado al campo laboral son el resultado de un currículo fragmentado que separa a las ciencias culturales o humanísticas y cuya finalidad es formar profesionales de la educación especializados en una sola disciplina, como es el caso de las generaciones egresadas: 72 licenciados en Educación Primaria y 21 licenciados en la Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria. Es necesario hacer un análisis introspectivo de su formación docente dentro de la Escuela Normal, así como identificar la opinión de los empleadores, egresados, padres de familia, para comparar con las observaciones que los responsables de la investigación van a efectuar, con la finalidad de realizar una reflexión retrospectiva que se identifica en su formación, mediante las prácticas de conducción y, de esta forma, encontrar estrategias para fortalecer el proceso de formación.

Al terminar los estudios como licenciados en Educación Primaria o Educación Secundaria, se hará una valoración mediante encuestas a los egresados, empleadores y padres de familia, para identificar las fortalezas, habilidades y competencias que desarrollaron los estudiantes durante su proceso de formación (perfil de egreso), además de identificar el grado de satisfacción que tienen en cuanto a su desempeño, lo que permite empatar el logro de sus competencias vistas desde el desempeño que tienen en el campo laboral.

Los resultados de USICAMM muestran que la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana, obtuvo el 95.2 % de aprobación, y el listado nominal de ordenamiento va del 001 al 124; mientras que la Licenciatura de Educación primaria tiene el 100 % de aprobación y su listado nominal de ordenamiento va del 0016 al 4667.

De esta manera se identificó que la Escuela Normal está logrando posicionar a sus estudiantes como egresados con un puntaje general significativo, y que son capaces de enfrentar las exigencias de una sociedad globalizada.

Lo anterior obligó a elaborar el siguiente planteamiento: ¿Cuáles son los contrastes entre la formación inicial y el ejercicio del docente novel? La respuesta a esta interrogante permitirá fortalecer el proceso de formación de los estudiantes de la ENST, al considerar las necesidades del docente novel, con base en el desempeño en el campo laboral, opinión del graduado, empleadores, padres de familia, la observación participante y los resultados de la evaluación de ingreso al servicio

público educativo de la generación 2020-2024 de la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana de Educación Secundaria, razón por lo que se hizo énfasis en la elaboración de los instrumentos para recabar información.

El objetivo planteado para esta investigación es conocer los contrastes entre la formación inicial y el ejercicio del docente novel. Esto permitirá proponer una estrategia institucional que fortalezca el proceso de formación de los estudiantes de la ENST mediante el análisis de los resultados de la entrevista realizada a los empleadores, docentes noveles y padres de familia. La investigación pretende identificar el logro del perfil de egreso mediante la valoración de la formación inicial que tienen los estudiantes.

Considerar la eficiencia del docente egresado ha sido retomada por diferentes investigadores como Ruggeri y Yu (2000), quienes proponen cuatro dimensiones de las cuales se rescatan dos por su aportación a la teoría del capital humano: el potencial de capital humano y el uso efectivo de este; en donde se fundamenta el sentido de la eficiencia del egresado en el campo laboral.

Además, en los últimos años las instituciones de educación superior se han interesado por estudiar los problemas que enfrentan los docentes noveles, sobre todo al inicio de su carrera laboral; al respecto Bozu (2009) expresa que “en los primeros años se forman y se consolidan la mayor parte de los hábitos y de los conocimientos que utilizarán en el ejercicio de la profesión docente” (p. 329).

Con base en la propuesta de Bozu (2009) se considera emplear la categoría de investigación de docente novel. El profesorado novel o principiante construye su identidad, conocimiento y aprendizaje profesional en los primeros cinco años de docencia, los cuales son determinantes en la construcción de factores identitarios, que serán de gran valor para la supervivencia en las etapas que le siguen (experto y senior).

Esta investigación pretende no solo conocer el proceso de formación o la opinión del empleador y del padre familia, sino también la perspectiva que tiene el docente novel al enfrentarse, sin la guía y acompañamiento de los docentes, por primera vez a un escenario propio y diferente, motivo por el que es necesario poner atención al periodo de iniciación de los egresados, ya que solamente de esta manera se estará asegurando su permanencia en el sistema educativo.

Vezub y Alliaud (2012) mencionan que el docente novel atraviesa por diversos desafíos:

1. El problema que enfrenta como principiante.
2. Inseguridades y temores propios de los comienzos.
3. Falta de experiencia como docente.
4. Sentimiento de responsabilidad por estar al frente de una clase, a cargo de un grupo de alumnos a los cuales hay que enseñar, incluir y desarrollar.

5. Desajustes que se producen entre los esquemas teóricos e ideales aprendidos en las instituciones y el funcionamiento complejo, a veces vertiginoso y caótico, de la realidad escolar.

Razón por la que se generaron instrumentos dirigidos a empleadores, egresados y padres de familia. En este artículo se abordará el instrumento que se aplicará a los padres de familia, con la intención de identificar cómo impactan los docentes noveles en la comunidad.

Metodología. La investigación se fundamenta en el paradigma cualitativo, entendido como cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación, puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de sus datos pueden ser cuantificados, pero el análisis en sí mismo es cualitativo (Strauss y Corbin citados en Sandín, 2003).

El enfoque bajo el cual se desarrolla la investigación retoma elementos metodológicos de la etnografía y del análisis del discurso para el acopio de información y el análisis y tratamiento de los datos. Se habla de investigación etnográfica o simplemente de etnografía para aludir al proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo y al producto de esa investigación: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida (Sandín, 2003).

Se considera la perspectiva etnográfica debido a que la naturaleza de sus principales rasgos permite obtener información en el contexto y desde el contexto en que se presenta el objeto de estudio, al interpretar la realidad observada y registrada. Las características de la etnografía que brindan una mejor apropiación del objeto de estudio son las siguientes:

- Carácter holista. Describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, aceptando el escenario complejo que encuentra y la totalidad como elementos básicos.
- Condición naturalista. El etnógrafo estudia las personas en su hábitat natural. Observa, escucha, habla, anota las historias de vida y evita las formas controladas.
- Carácter fenomenológico o émico. Los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales. (Sandín, 2003, p. 155)

Como apoyo subsidiario al enfoque etnográfico se empleará el análisis del discurso para la interpretación de la información obtenida de los empleadores y de los docentes noveles con relación a las perspectivas de desempeño académico.

El análisis del discurso es un proceso eminentemente interpretativo que reconoce las múltiples interpretaciones que emergen desde los datos que aportan los sujetos implicados, mismos que se consolidan como parte esencial de la triangulación de los datos para una mayor objetividad de la información. Dicha triangulación se fundamenta en la información emitida por los diferentes empleadores, padres de familia, la que proporcionan los docentes noveles y los registros de observación de los investigadores implicados.

En cuanto a los instrumentos que se utilizan, se consideran la entrevista semiestructurada y la observación a profundidad. La entrevista, considerada una técnica para tener información, va más allá del cuestionario, llega a la información que verdaderamente se requiere encontrar, proporciona información sobre actitudes sociales y psicológicas, permite recoger datos sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, creencias, actitudes, valores, opiniones o conocimiento de algo que solo así se puede obtener (Peralta, 2009).

Resultados. Para llevar a cabo la investigación se diseñaron algunos instrumentos, uno de ellos tuvo como principal objetivo valorar la percepción de los padres sobre cómo los docentes noveles contribuyen a mejorar tanto la escuela como la comunidad, al fomentar una colaboración efectiva entre ambos. Este instrumento es el cuestionario (figura 1), cuyo diseño puede estructurarse en varias dimensiones que reflejen aspectos clave de la participación y colaboración como:

- Comunicación: evaluar cómo los docentes noveles informan a los padres sobre actividades escolares y cómo se facilita el intercambio de información.
- Colaboración: medir el grado de implicación de los padres en actividades escolares y su percepción sobre la disposición de los maestros para colaborar con ellos.
- Apoyo educativo: recoger opiniones sobre el apoyo que reciben los padres para ayudar en el proceso educativo de sus hijos.
- Impacto en la comunidad: indagar sobre la percepción de los padres respecto a cómo las acciones de los maestros benefician a la comunidad en general.

Figura 1. *Cuestionario*

Apreciación de padres de familia Objetivo: Identificar la opinión de los padres de familia atendiendo el dominio IV una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad. 1. El o la docente participa en el trabajo de la escuela para el logro del aprendizaje de los alumnos. _____ _____ ¿Por qué? _____ _____ 2. El o la docente se involucra con sus compañeros para orientar el aprendizaje de los alumnos y mejorar su quehacer en el aula. _____ _____ ¿Por qué? _____ _____ 3. El o la docente se involucra con las familias para que participen en el desarrollo y aprendizaje de sus hijas e hijos, y contribuyan al ejercicio de una nueva ciudadanía que tenga como prioridad la justicia social. _____ _____ ¿Por qué? _____ _____ 4. El o la docente valora a la comunidad, desde su diversidad, como espacio que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la construcción de la identidad y dignidad humana. _____ _____ ¿Por qué? _____ _____ 5. El o la docente comprende la situación de vida de las alumnas y los alumnos, y la relación que tiene con su desempeño escolar, para apoyarlos en el logro de sus aprendizajes de manera específica, principalmente a quienes más lo necesitan. _____ _____ ¿Por qué? _____ _____	6. El o la docente obtiene información acerca de las alumnas y los alumnos a través de sus familias y otros actores escolares, que permita enriquecer el conocimiento sobre ellos y orientar el trabajo pedagógico. _____ _____ ¿Por qué? _____ _____ 7. El o la docente comunica de forma asertiva a las familias lo que espera de ellas para apoyar la tarea educativa, considerando sus condiciones culturales, lingüísticas, sociales, laborales y económicas, y brindando mayor atención a aquellas que lo requieran. _____ _____ ¿Por qué? _____ _____ 8. El o la docente genera espacios y formas diversas de encuentro con las familias que permitan coordinar acciones, tanto en la escuela como en los hogares de las alumnas y los alumnos, orientadas a favorecer su formación integral, principalmente de quien más lo necesita. _____ _____ ¿Por qué? _____ _____ 9. El o la docente establece vínculos con las familias de las alumnas y los alumnos basados en el respeto, la confianza, equidad, inclusión y convicción de que ellas aportan al desarrollo y aprendizaje de sus hijas e hijos. _____ _____ ¿Por qué? _____ _____ 10. El o la docente valora la participación de las familias, desde su diversidad, en la promoción de aprendizajes en sus hijas e hijos, y prevención de la violencia en la escuela y comunidad. _____ _____ ¿Por qué? _____ _____

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones. En la actualidad las acciones que realiza el docente impactan en las comunidades, por lo tanto, la opinión del empleador, egresado y padre de familia contribuirá a mostrar los resultados de la función del docente novel, por lo que los padres de familia tienen un papel sustancial en el cuarto dominio. Una maestra, un maestro participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad.

La colaboración entre padres y docentes es esencial para mejorar la calidad educativa. Para los docentes noveles egresados de la ENST es crucial aprender a gestionar esta relación desde una perspectiva crítica-reflexiva. Esto implica:

- **Formación continua:** los futuros educadores deben recibir formación que les permita entender el impacto de las relaciones familiares en el aprendizaje y cómo fomentar una comunicación efectiva con los padres.
- **Desarrollo de estrategias:** implementar estrategias que promuevan una participación equilibrada de los padres, evitando tanto el abandono como el involucramiento excesivo.
- **Refuerzo del vínculo familiar-escuela:** fomentar un ambiente donde se valore la participación familiar sin comprometer la autonomía del docente ni del estudiante.

El papel del padre en el quehacer educativo es multifacético y fundamental no solo para el desarrollo académico de los estudiantes, sino también para el crecimiento profesional de los docentes noveles. La clave radica en establecer una comunicación efectiva y equilibrada que beneficie a todas las partes involucradas.

Referencias

- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 317-328.
- Muñoz, R. (2011). *Cómo elaborar y asesorsar una investigación de Tesis*. Pearson.
- Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33-52.
- Ruggeri, G. C. y Yu, W. (2000). *On the dimensions of human capital: an analytical framework*. Atlantic Canada Economics Association Papers.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros [USICAMM]. (2024). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores, que permiten precisar el nivel de alcance de acuerdo con el ámbito de desarrollo profesional*. SEP.
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Administración Nacional de Educación Pública y Consejo Directivo Central.

Capítulo 8. Tutoría, asesoría, prácticas profesionales y apoyo a estudiantes

Necesidades formativas en investigación desde un enfoque cualitativo

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA "GENERAL IGNACIO M. BETETA"

Alma Del Consuelo Espinosa Zárate
Ludibeth Solís Mejía
Jorge Garduño Durán

Palabras clave: *proyecto de investigación, saberes, investigación, tesis, interpretación.*

Resumen. Los saberes investigativos de los estudiantes normalistas permitirían la construcción del documento de titulación como último ejercicio de su formación dentro de la institución. Sin embargo, existen vacíos académicos que limitan la construcción rigurosa, coherente y clara de un proyecto de investigación y del trabajo de titulación. Por lo que este estudio tiene como objetivo general analizar las necesidades formativas de egresados y estudiantes de una Escuela Normal durante su proceso de elaboración del trabajo de titulación, con la finalidad de proponer estrategias que permitan atender estos vacíos y lograr el perfil de egreso profesional. Para llevarlo a cabo, se plantea una investigación con enfoque cualitativo de corte hermenéutico. En un primer momento, el cual se presenta en esta ponencia, se realizó una inmersión con estudiantes a través del diálogo, a fin de conocer su experiencia y detectar qué elementos y factores consideraron importantes en la elaboración de su proyecto de investigación. Lo que se encontró fue que hay diversas áreas de oportunidad que inciden en el proceso de construcción de su proyecto de investigación y trabajo de titulación.

Introducción. La formación docente en las Escuelas Normales del Estado de México enfrenta múltiples retos, uno de los más significativos es el desarrollo de saberes investigativos en los futuros profesionales de la educación. Aunque los planes de estudio incluyen asignaturas relacionadas con la investigación, hay una preocupación recurrente respecto a la capacidad de los estudiantes y egresados para llevar a cabo proyectos de titulación sólidos, rigurosos y coherentes. En este contexto, surge la idea de analizar y comprender las necesidades formativas de los estudiantes y egresados en relación con los saberes investigativos, especialmente en el momento crucial en que inician sus trabajos de titulación.

A partir de la experiencia docente en Escuelas Normales se ha observado que los estudiantes suelen enfrentar dificultades significativas al momento de elaborar sus proyectos de investigación. Entre estas dificultades destacan la falta de habilidades básicas en investigación, una desconexión entre los contenidos teóricos aprendidos y su aplicación práctica, así como áreas de oportunidad en cuanto a sus habilidades de lectura y redacción.

Desde ese contexto, esta investigación busca conocer detalles de ese fenómeno, por lo que el objetivo de la investigación es analizar las necesidades formativas de

egresados y estudiantes de la Escuela Normal de Educación Física del Estado de México durante su proceso de elaboración del trabajo de titulación. Para lo cual se plantean los siguientes objetivos particulares:

- Conocer la situación formativa de los participantes respecto a los saberes relacionados con la elaboración de su proyecto de investigación y su trabajo de titulación, previo a iniciar con esos trabajos.
- Identificar y comprender las necesidades formativas respecto a los saberes investigativos de los participantes en el momento de iniciar su trabajo de titulación.

Con base en lo anterior el supuesto de la presente investigación gira en torno a que las necesidades formativas en investigación limitan a los docentes en formación en la construcción rigurosa, coherente y clara del proyecto de investigación y del trabajo de titulación.

Metodología. La metodología de esta investigación sigue un enfoque cualitativo de corte hermenéutico; por lo que se encamina hacia lo interpretativo, lo que implica que su objetivo principal es comprender e interpretar las experiencias, percepciones y significados que los participantes atribuyen a su formación investigativa.

La hermenéutica permite explorar profundamente cómo los egresados y estudiantes de las Escuelas Normales del Estado de México viven y entienden sus necesidades formativas en el ámbito investigativo, particularmente en el momento de iniciar su trabajo de titulación. Este enfoque se trabaja desde la hermenéutica de Gadamer (1997), por ello, apoyándonos en Espinosa (2010), quien a su vez complementa su idea a través de Ortiz-Osés (1986), nos lleva a señalar que se busca la comprensión de los fenómenos a través de la interpretación de los significados que surgen en el diálogo entre los investigadores y los participantes; en ese sentido, “la hermenéutica es base sustancial de este proceso metodológico, en donde la propia hermenéutica se expresa como ‘teoría y praxis de la interpretación crítica’” (Espinosa, 2010, p. 26).

Entonces, el círculo hermenéutico es el modelo para interpretar las experiencias de los sujetos, y estas interpretaciones, a su vez, retroalimentan la comprensión inicial. Por lo tanto, para esta investigación es fundamental interpretar el sentido que los sujetos atribuyen a sus experiencias y a los contextos en los que viven, ya que permite que las voces de los participantes se integren plenamente en el proceso de investigación, respetando la complejidad y subjetividad de sus experiencias.

Esta perspectiva es clave en esta investigación, ya que el objetivo es interpretar cómo los estudiantes y egresados entienden sus propias necesidades formativas en torno a los saberes investigativos, y cómo dichas necesidades se vinculan con la elaboración de sus proyectos de titulación.

El proceso de esta investigación se estructura en cuatro fases principales, las cuales permiten cumplir con los objetivos planteados y seguir un camino coherente en la

recolección y análisis de los datos. En consecuencia, en la primera etapa se realizó una inmersión a través del diálogo con los estudiantes. Es en esta etapa del proceso en donde se recogen las precompresiones que nos sirven como punto de partida para el análisis interpretativo; es decir, las primeras ideas que se van construyendo a partir de la experiencia y los saberes, lo que va conformando ciertos prejuicios.

La segunda etapa corresponde a la recolección de datos, por lo que la principal técnica para este fin será la entrevista semiestructurada. Esta técnica se ajusta a la metodología hermenéutica interpretativa porque permite que los participantes expresen sus experiencias, percepciones y significados en un diálogo abierto y reflexivo. Las entrevistas se diseñarán para explorar las siguientes áreas clave:

- ☐ La situación formativa de los participantes respecto a los saberes investigativos previos a iniciar su trabajo de titulación.
- ☐ Las necesidades formativas que identifican en el momento de elaborar su proyecto de investigación.
- ☐ Las dificultades y retos enfrentados durante el proceso de titulación.

Las entrevistas se realizarán a un total de 15 participantes, incluyendo tanto egresados como estudiantes en proceso de titulación de la Escuela Normal de Educación Física del Estado del México. Lo que permitirá obtener información directa y una comprensión profunda de las experiencias de los participantes. Es importante señalar que una característica fundamental para la selección de los participantes es que sean o hayan sido alumnos regulares.

La tercera etapa corresponde al análisis e interpretación de los datos. El proceso se centrará en la interpretación del significado que los participantes atribuyen a sus experiencias y cómo estas significaciones se vinculan con las categorías de análisis (necesidades formativas, saberes y formación investigativos).

La cuarta etapa será el espacio de validación y retroalimentación, para lo cual se llevarán a cabo sesiones con algunos de los participantes, a fin de validar las interpretaciones hechas. Este proceso permitirá corroborar que las interpretaciones sean fieles a las experiencias y percepciones de los sujetos investigados.

Discusión de resultados. Aunque el estudio se encuentra en una etapa temprana, centrada en la elaboración de los instrumentos y la recolección de datos, la inmersión a través del diálogo con los estudiantes permitió observar algunos aspectos relevantes sobre las necesidades formativas en este ámbito.

Uno de los hallazgos más significativos hasta el momento es que los estudiantes poseen un diagnóstico previo sobre su propio proceso de cómo inician su camino en el trabajo de investigación. Esto sugiere que, aunque puedan tener una idea inicial sobre lo que implica investigar, esta comprensión parece ser superficial o generalizada, lo que provoca una falta de claridad en las etapas posteriores del proceso.

Uno de los problemas más comunes que emergen de los datos es la falta de claridad respecto a las habilidades formativas en investigación. Los estudiantes parecen tener una idea poco clara de qué competencias deben desarrollar para llevar a cabo un proyecto investigativo exitoso. Esta ambigüedad sobre las habilidades esenciales contribuye a una sensación generalizada de confusión y desorientación en el proceso.

En cuanto a la relación con el enfoque de los proyectos de investigación, los estudiantes reportan dificultades para focalizar su tema. Esta falta de enfoque se presenta como uno de los mayores obstáculos que enfrentan al tratar de dar estructura a su investigación. La incapacidad para delimitar un tema específico parece estar relacionada con la falta de herramientas metodológicas y de orientación adecuada.

Aunado a ello, es importante señalar que los estudiantes se sienten perdidos en el proceso. La sensación de desorientación está asociada no solo con la formulación del tema, sino también con la selección de la modalidad de titulación. Aparentemente, los estudiantes no cuentan con los elementos suficientes para tomar decisiones informadas sobre la modalidad de titulación que mejor se ajusta a sus intereses y habilidades.

Finalmente, los estudiantes mencionan que el proceso de investigación es percibido como muy rápido. Esta percepción refleja la necesidad de un tiempo de acompañamiento más extenso y estructurado, en el que los estudiantes puedan construir de manera progresiva sus competencias investigativas, sin sentirse presionados por un ritmo acelerado que no les permite reflexionar y consolidar sus conocimientos.

Conclusiones. Los resultados parciales apuntan a que los estudiantes enfrentan múltiples dificultades relacionadas con la falta de claridad sobre el proceso investigativo, las competencias necesarias y el apoyo docente especializado en su disciplina. Estos hallazgos iniciales señalan áreas cruciales que deben ser abordadas en el diseño de programas de formación en investigación, con el fin de proporcionar a los estudiantes las herramientas y el acompañamiento necesarios para superar estas barreras.

Aunque el estudio está en su etapa inicial, ya se puede vislumbrar cierta necesidad de reforzar la formación en investigación, particularmente en áreas clave como la formulación de preguntas de investigación, el enfoque metodológico y el análisis de datos. Un acompañamiento más cercano, tiempos adecuados para la reflexión y la consolidación de competencias son aspectos fundamentales para mejorar la calidad y la efectividad de los procesos de titulación en las Escuelas Normales.

Referencias

Espinosa, A. (2010). *Cultura de la formación ética*. [Tesis de maestría]. Facultad de Estudios Superiores. UNAM.

- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método I*. Sígueme.
- García, E. (2016). La formación para la investigación en el proceso de formación inicial en las escuelas normales. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 1-11.
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.255>
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Octaedro.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. GRAO.
- Martínez, D. y Márquez, D. (2015). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias pedagógicas*, (24), 347-360.
- Martínez, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*. UAA.
- Martínez, F. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 47-53.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15501104>
- Martínez, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo*. UAA.
- Ortiz-Osés, A. (1986). *La nueva filosofía hermenéutica*. Anthropos.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. UNAM.

Perspectiva de docentes tutoras sobre la formación normalista

ESCUELA NORMAL DE IXTAPAN DE LA SAL

Magali Hernández García
Carina María García Ortiz
María del Socorro Garibay Delgado

Palabras clave: *formación, reforma de la educación, observar, modelo educacional.*

Resumen. Este reporte parcial de investigación-acción muestra parte de los resultados obtenidos en la aplicación del segundo ciclo de mejora que tiene como propósito armonizar las prácticas de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar, planes de estudio 2018 y 2022, con la reforma curricular 2022 de Educación Básica a través de diferentes estrategias que posibiliten a los formadores de docentes acompañar, orientar y guiar esta armonización.

El punto central es la recuperación de la perspectiva de las docentes tutoras de las escuelas donde las estudiantes normalistas realizan sus prácticas, sobre qué sugieren a la Escuela Normal para fortalecer la formación de las estudiantes en relación con la implementación de la propuesta curricular 2022 de Educación Básica, y qué retos enfrentan como tutoras de una docente en formación para orientar la práctica docente de la estudiante, de acuerdo con el enfoque del plan y programas de estudio 2022 de Educación Básica.

Se aplicó un cuestionario a 33 docentes tutoras de estudiantes normalistas del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. Los resultados se agrupan en 10 categorías, entre las que destacan el acompañamiento, capacitación, actualización y aprendizaje permanente. Se concluye que es necesario generar acciones de mejora a partir de los resultados obtenidos para aplicar un tercer ciclo.

Introducción. La Escuela Normal tiene la encomienda de ofrecer una formación inicial a los futuros docentes que responda a las políticas educativas actuales, para un contexto real y complejo; por lo que resulta necesario plantearse la pregunta ¿qué características, rasgos y capacidades debe desarrollar y adquirir el futuro docente de acuerdo con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)?

La concreción de la propuesta de la NEM necesita de la formación de un docente colaborativo, positivo, proactivo, responsable, con visión humanista y conocimientos amplios de su profesión, comprometido éticamente, capaz de desarrollar una práctica educativa democrática, inclusiva, pertinente y de excelencia, y de utilizar recursos científicos y tecnológicos (Martínez-Gómez, 2024)

La implementación de la reforma curricular 2022 de Educación Básica representa un reto para las Escuelas Normales, requiere de una formación y autoformación de los formadores de docentes a través del trabajo individual y colegiado, para la lectura, estudio, análisis y comprensión de sus fundamentos y enfoques; así como

una vinculación sistemática con Educación Básica mediante la asistencia a los Consejos Técnicos Escolares (CTE), los talleres intensivos de formación continua, el diálogo permanente con personal de Educación Básica y la recuperación de sugerencias de las docentes tutoras de las escuelas de práctica, donde el estudiantado de la Escuela Normal realiza sus jornadas de práctica.

Como parte del proceso de investigación se considera importante conocer la perspectiva de las docentes tutoras, uno de los actores centrales en la formación del estudiantado en las jornadas de práctica, para tomar decisiones que fortalezcan la formación de los futuros docentes, así como la formación de los maestros de la Escuela Normal. Los resultados destacan categorías centrales, las cuales son una oportunidad de aprendizaje para el colectivo de la Escuela Normal. Respecto a qué sugieren a la Escuela Normal para fortalecer la formación de las estudiantes en relación con la implementación de la propuesta curricular 2022 de educación básica refieren lo siguiente: realizar un acompañamiento sistemático a las estudiantes durante sus prácticas en los jardines de niños para saber cómo orientarlas, capacitación y estudio permanente sobre la reforma curricular 2022 de Educación Básica, orientar a las estudiantes respecto a cómo evaluar en Educación Preescolar y procesos de planeación.

Los retos que las educadoras tutoras identifican para orientar la práctica docente de las estudiantes de acuerdo con el enfoque del plan y programas de estudio 2022 de educación básica son orientar, retroalimentar y observar a las estudiantes normalistas durante la práctica docente, ser un modelo a seguir, la actualización y capacitación permanente, así como aprender juntas, ya que reconocen que ellas también están aprendiendo sobre la reforma.

Metodología. La investigación es de enfoque cualitativo, permite interpretar y comprender la realidad de los sujetos desde su propia visión y se desarrolla a través de la metodología de investigación-acción. Elliot (2005) conceptualiza la investigación-acción como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 88). La investigación-acción se desarrolla a través de ciclos de mejora tantas veces como se requieran para lograr los propósitos de la investigación y, sobre todo, la innovación y mejora de la práctica docente.

Se aplicó el segundo ciclo de acción en torno a la situación o estado de la cuestión que se desea mejorar en la formación inicial, en este caso, que las prácticas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en los jardines de niños estén fundamentadas, diseñadas y desarrolladas con base en el Plan de Estudio 2022 de Educación Básica y del Programa Sintético fase 2, referente a la educación preescolar.

Este segundo ciclo de acción se diseñó con base en los resultados del primer ciclo y las propuestas de mejora que derivaron, se desarrolló a través de las fases de planeación, aplicación, observación y evaluación de las jornadas de práctica docente de los estudiantes normalistas durante el segundo semestre del ciclo escolar 2023-2024.

Una de las acciones significativas de este segundo ciclo fue la aplicación de un cuestionario a las docentes tutoras de los jardines de niños para valorar la intervención de los estudiantes normalistas, pero, sobre todo, para conocer qué sugieren a la escuela normal para fortalecer la formación de las estudiantes en relación con la implementación de la propuesta curricular 2022 de Educación Básica, así como los retos que enfrentan como tutoras de docente en formación para orientar la práctica docente de la estudiante de acuerdo con el enfoque del plan y programas de estudio 2022 de Educación Básica. El cuestionario fue aplicado a 33 docentes tutoras del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, que representan el 100 % de tutoras de un grupo de este semestre.

Las preguntas fueron abiertas, el tratamiento de la información fue a partir de la definición de categorías de análisis para identificar los rasgos más sobresalientes de la opinión de las tutoras y, con ello, tomar decisiones y realizar propuestas de mejora para un siguiente ciclo de acción.

Resultados. Con respecto a la pregunta ¿qué le sugiere a la escuela normal para fortalecer la formación de las estudiantes en relación con la implementación de la propuesta curricular 2022 de educación básica? Se obtuvieron los siguientes resultados.

Una de las categorías que se identifica en las propuestas de las docentes tutoras es la observación y acompañamiento de las estudiantes normalistas durante las prácticas, el 27 % coincide sobre la relevancia de que los formadores de docentes observen de manera periódica a las estudiantes durante sus jornadas.

El 18 % de tutoras sugieren continuar con el estudio, lectura, análisis y capacitación constante sobre el plan y programas de estudio 2022 de Educación Básica. El 9 % propone que las estudiantes normalistas estén más tiempo en sus prácticas para construir nuevas experiencias y conocimientos.

Otra de las categorías centrales es referente a la planeación desde diferentes aspectos, el 27 % de las educadoras propone planear considerando los 4 campos formativos y no descuidar ninguno, mayor autonomía para planear para que exploren diferentes posibilidades, analizar si las actividades responden a los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) que se quiere favorecer, permitirles planear de acuerdo a las necesidades del grupo y orientar sobre estrategias y metodologías didácticas apropiadas para implementar el nuevo currículum.

La evaluación es otra categoría relevante, el 12 % identifica que los docentes en formación requieren mayor orientación sobre cómo evaluar en la educación preescolar considerando la nueva propuesta curricular.

El 9 % de las educadoras no hizo sugerencias a la Escuela Normal, su opinión giró en torno a reconocer que el trabajo realizado fue adecuado, así como la atención y el acompañamiento a las docentes en formación.

En relación con la pregunta ¿Qué retos enfrenta usted como tutora de una docente en formación para orientar la práctica docente de la estudiante de acuerdo con el enfoque del plan y programas de estudio 2022 de Educación Básica? Se identifican las siguientes categorías.

El 33 % de educadoras identifica como reto orientar, acompañar, retroalimentar y observar a las estudiantes normalistas durante la práctica docente en relación con trabajar los cuatro campos formativos de manera transversal, focalizar sus logros y áreas de oportunidad, apoyar en el proceso de aprendizaje del programa 2022 de Educación Preescolar, realizar un acompañamiento pedagógico, comprensión y revisión de las metodologías que utiliza, brindarle al máximo herramientas para su labor como docente y estrategias que pueda implementar para favorecer los aprendizajes de los alumnos y su práctica. Una docente expresa que “el reto es dar a entender, de manera respetuosa y con fundamentos, las recomendaciones que le sirvan a la estudiante en su formación y no dejarse llevar solo por la experiencia” (Patricia, comunicación personal, 1 de julio de 2024).

El 30 % de las educadoras reconocen como reto el compromiso de actualizarse y aprender permanentemente para apoyar a las docentes en formación en su práctica en relación con el plan y programas 2022 de Educación Básica.

El 15 % destaca la importancia de ser un modelo para la estudiante normalista, expresan “que mi intervención le permita observar qué estrategias son acordes para trabajar con el grupo” (María Fernanda, comunicación personal, 20 de junio de 2024); “ser un ejemplo coherente y acompañarla de manera que se sienta en confianza para desarrollar sus habilidades profesionales frente al grupo” (Paula, comunicación personal, 24 de junio de 2024); “ser congruente en lo que ellas observan con lo que uno les solicita que realice” (Soledad, comunicación personal, 21 de junio de 2024).

El 15 % de las educadoras consideran que el reto es aprender juntas (docente tutora-docente en formación), y expresan “vamos comprendiendo juntas el nuevo modelo, así como los términos que se utilizan ahora” (Miriam, comunicación personal, 25 de junio de 2024); y que “es un aprendizaje entre iguales y las metodologías de los proyectos aún se están construyendo por lo que ambas vamos aprendiendo a la par” (Cristina, comunicación persona 20 de junio de 2024).

Discusión y conclusiones. Una categoría que se manifiesta en las dos preguntas es la de “acompañamiento”. Las tutoras reconocen la importancia de que los docentes de la escuela normal acompañen a los docentes en formación durante sus prácticas, pero a su vez también reconocen que es una función importante de ellas.

el estudiantado no puede asistir en solitario a un centro de práctica, es fundamental que cuenten con el acompañamiento de la universidad a través de un profesor o profesora supervisor, además del establecimiento educativo encarnado en la figura de un docente tutor o tutora. Ambas instituciones pueden orientar al estudiantado en el uso y toma de decisiones pedagógicas adquiridas en la formación docente. (San Martín y San Martín, 2023, p. 7)

El acompañamiento de formadores de docentes y docentes tutoras durante las jornadas de práctica del estudiantado hace la diferencia en la calidad de la experiencia de la práctica pedagógica, las tutoras se convierten en formadoras de futuros docentes, por lo que ambas figuras requieren formarse como acompañantes, no solo es estar y acompañar en la práctica, sino saber acompañar a las estudiantes a través de estrategias que las impulsen a formar su propio estilo de docencia.

Aprender juntas es un reto que identifican las tutoras y que en la literatura académica es reconocido como un modelo de tutoría denominado aprendizaje mutuo, el cual “busca una relación horizontal entre tutor-tutora y estudiantado, fomenta la discusión, análisis, reflexión y elaboración en conjunto” (San Martín y San Martín, 2023, p. 8). Las tutoras reconocen que al enseñar y guiar a una estudiante normalista también tienen la posibilidad de aprender, como ya lo ha señalado Freire (2008) “el aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que este, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones” (p. 45).

El reto de ser un modelo para la estudiante normalista expresa el interés de las tutoras por mostrarse como un ejemplo, reconocen que lo que hagan o no en el aula la estudiante lo va aprender, “la imitación a la persona tutora es el principal modo en el que se aprende. Así, mientras estudiantes practicantes están en el aula, observan y aprehenden las acciones pedagógicas que consideran efectivas en el desempeño pedagógico tutorial” (San Martín y San Martín, 2023, p. 16).

Otra categoría que se manifiesta en las dos preguntas es la actualización y el aprendizaje permanente del formador de docentes y de las tutoras en relación con el plan y programas 2022 de Educación Básica, al respecto Delgado (2019) señala que

el maestro recibe una formación adecuada a los requerimientos de la sociedad actual y una capacitación constante que fortalezca los conocimientos, las habilidades y destrezas para el desempeño de su labor docente; debe demostrar un dominio eficaz de las técnicas y estrategias de enseñanza acorde con el modelo educativo que se intenta implantar, propiciar actitudes de laboriosidad, exigencia, hábito de trabajo intenso, etc. (p. 40)

La capacitación y actualización docente, así como el aprendizaje autónomo individual y en colectivo, se reconocen como una necesidad frente a la reforma curricular 2022 de Educación Básica, las tutoras no se consideran expertas en la implementación de la reforma, con lo que dan muestra de su ética profesional y de su capacidad para reconocer su proceso de formación permanente, también hacen la sugerencia puntual de que los docentes de la Escuela Normal continúen capacitándose y actualizándose en este aspecto.

Los resultados ofrecen un panorama amplio de sugerencias y propuestas para que la Escuela Normal continúe fortaleciendo la formación de los futuros docentes en el marco de la reforma curricular de educación básica y con ello, cumplir con el ideal

de la Nueva Escuela Mexicana: abatir la desigualdad social y la exclusión social, formar una ciudadanía basada en el respeto a los derechos humanos y la igualdad sustantiva.

Referencias

- Delgado Coronado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Panorama*, 13(24), 33-41. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1204>
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores.
- Martínez-Gómez, G. I. (2024). ¿Una Nueva Escuela Normal para la Nueva Escuela Mexicana? *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente*, IX(9), 44-59. <https://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/152/92>
- San Martín Cantero, D. y San Martín Aedo, R. (2023). “Nunca me dejó sola”. Experiencias de acompañamiento durante prácticas pedagógicas finales en Chile. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51619>

Narrativas pedagógicas: una posibilidad para sistematizar experiencias de aprendizaje vivo

ESCUELA NORMAL DE LOS REYES ACAQUILPAN

Rocío Adela García Jiménez
Wendy Rodríguez Martínez

Palabras clave: *narrativas, sistematización, experiencias, aprendizaje, prácticas profesionales.*

Resumen. Las prácticas profesionales en las Escuelas Normales del Estado de México representan la columna vertebral de la formación docente, en ellas el estudiante normalista vivencia una serie de experiencias de aprendizaje vivo, susceptibles de ser narradas y sistematizadas para dar cuenta del proceso formativo por el cual transitan 33 estudiantes de primer y segundo grado de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, al oriente del Estado de México; así como comprender, mediante una investigación cualitativa con alcance comprensivo interpretativo, ¿de qué manera las narrativas pedagógicas movilizan los aprendizajes vivos adquiridos por el estudiante normalista? y ¿cuál es el impacto formativo que la construcción de narrativas pedagógicas y su sistematización generan en su proceso de aprendizaje?

Introducción. Todos tenemos una historia, aquella que ha marcado nuestro andar por la vida. Esa historia llena de experiencias que han tocado nuestra alma de una manera especial, experiencias que una vez que sales de ellas, no vuelves a ser el mismo de antes. En el transitar hacia la docencia el estudiante normalista va vivenciando en las prácticas profesionales una serie de experiencias que dejan una marca, una huella que trascienden su formación. Acontecimientos todos, que por la riqueza de su esencia es necesario narrarlos y sistematizarlos, como un medio para reflexionar sobre la propia práctica, ampliarla y, al mismo, tiempo enriquecerla. Según Ricoeur (1995), los relatos tejen nuestra experiencia de vida anudando segmentos de experiencia para darle una unidad de sentido. Narrar y sistematizar historias sobre nosotros nos permite situarnos como protagonistas de un recorrido y de un contexto particular, entendernos como parte de otras historias a partir de las cuales nos interpretamos y reinterpretamos.

Las narrativas pedagógicas se proponen en el Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 2022 (SEP, 2022) como un elemento que pretende potenciar en el estudiante la capacidad de reflexionar, analizar e interpretar las distintas acciones relacionadas con la tarea docente, esto referido propiamente a los cursos que forman parte del trayecto de prácticas profesionales y saber pedagógico. Estas narrativas son una evidencia de aprendizaje donde el estudiante recupere y sistematice los saberes, prácticas y experiencias pedagógicas que vivencia en su proceso formativo, de tal manera que podamos comprender ¿de qué manera las narrativas pedagógicas movilizan los aprendizajes vivos adquiridos por

el estudiante normalista? y ¿cuál es el impacto formativo que la construcción de narrativas pedagógicas y su sistematización generan en su proceso de aprendizaje?

La narrativa pedagógica como evidencia de aprendizaje se propone en el trayecto de práctica profesional y saber pedagógico, con la intención de recuperar esas primeras vivencias del estudiante normalista en sus prácticas profesionales para realizar un ejercicio sistemático de análisis y reflexión de aquello que logra visualizar y experimentar al asistir a sus prácticas. Este trayecto tiene una intención de secuencialidad que se inicia a trabajar en el primer semestre en el curso de acercamiento a prácticas educativas y comunitarias, en los semestres subsecuentes las intenciones de la construcción de narrativas van tomando matices aún más específicos.

Esas múltiples experiencias que se documentan a través de las narrativas son susceptibles de análisis no solo en lo individual, sino también en lo colectivo, porque aquello que se produce como evidencia de aprendizaje toma sentido cuando se socializa y se dialoga con otros. Esta investigación apunta a documentar la manera en que las narrativas pedagógicas y su sistematización van dando cuenta de ese proceso formativo por el que transitan los estudiantes, y de qué manera esas múltiples experiencias van formando, o bien coformando, al estudiante.

La sistematización de experiencias es una posibilidad pedagógica para organizar, teorizar y reorientar las prácticas educativas. Se trata de una reflexión crítica y participativa de la experiencia vivida, que construye realidades de los sujetos o actores protagónicos del proceso educativo en la cotidianidad y tiene la capacidad de transformar este proceso (Mera, 2019).

Transitar metodológico. Todas las personas tienen una historia que contar sobre su vida. El modo narrativo se caracteriza por presentar la experiencia de las personas donde los relatos narrativos son los medios privilegiados de conocimiento e investigación. Desarrollar esta investigación mediante esta ruta metodológica permite documentar la experiencia de construir narrativas pedagógicas y la manera en que las experiencias de aprendizaje pueden sistematizarse en un grupo de 33 estudiantes de primer y segundo grado de la Licenciatura en Educación Primaria en la escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, ubicada al oriente del Estado de México. Se trata de una investigación cualitativa con alcance comprensivo interpretativo que pone el acento en las experiencias formativas del estudiante normalista y en la manera en que estas van constituyéndose como parte de su formación. Una investigación cualitativa

orientada a estudiar la producción de sentido subjetivo del sujeto y su forma de articulación con los diferentes procesos y experiencias de su vida social, aspirar a hacer de la investigación un espacio de sentido que implica a la persona estudiada. (González, 2006, p. 34).

Emplear esta metodología tiene la intención de propiciar la implicación de las personas que participan en la investigación, pasando de denominarse sujetos a

participantes o protagonistas en los procesos de construcción de conocimiento. Bruner (1986) concluye que es posible entender la vida de tres formas: la vida como es vivida (lo que de hecho sucedió); la vida como se experimenta (las imágenes, sentimientos, deseos, pensamientos y significados conocidos por la persona de quién es la vida); y la vida como es contada (narrativa).

Más allá de hacer uso de conceptos como biográfico-narrativo, historias de vidas o relatos biográficos, se utiliza el término narrativa. Este término, de acuerdo con Riessman (2008), otorga representación a las voces de los protagonistas, quienes se constituyen en coinvestigadores de sus propias vidas. Los métodos narrativos pretenden describir la experiencia subjetiva de las personas, de forma que sea fiel al sentido que estas dan a sus propias vidas. La investigación narrativa enfatiza la importancia de que los participantes en los estudios hablen de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad.

En un primer momento del análisis se rescata la evidencia integradora que construye cada estudiante al cierre del curso Análisis de prácticas y contextos escolares, en un segundo momento la evidencia integradora del curso Intervención didáctica pedagógica y trabajo docente, para avanzar hacia la sistematización de las narrativas construidas por los estudiantes, en el entendido que la sistematización es la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y porqué lo han hecho de ese modo (Jara, 2018). Ello implica una interpretación crítica, un esfuerzo por comprender el sentido de las experiencias, esta interpretación solo es posible si previamente se ha ordenado y reconstruido el proceso vivido en esas experiencias.

Resultados. Al realizar el ordenamiento de las narrativas que los estudiantes presentan tanto de manera oral y escrita ante su grupo de clase, evidencian un proceso de reflexión y análisis donde rescatan diversos factores que han intervenido en su proceso formativo, así como la manera en que esas experiencias han tocado su formación. Veamos el caso de una de las estudiantes a quien nombramos Hanna:

La mayor parte de las prácticas, solo me he dedicado a ver cómo es que los maestros se relacionan con los niños y con los contenidos. Juzgaba las formas de impartir clases de mis titulares porque me quedaba con lo que veía, ignoraba por completo el hecho de mirar más allá de una clase, quería sentenciar a los maestros como buenos o malos cuando solo había visto su trabajo por tres días. Me olvidaba por completo de la idea de Woods (1998) de que el investigador solo observa, no emite juicios, ni interviene con la cotidianidad de las clases; el error mío, fue que, al querer sentirme parte del grupo, por querer vivir la experiencia como maestra, sin darme cuenta dejaba de lado el papel de docente y actuaba como una alumna más del titular, relacionaba sus actitudes con los comportamientos de los maestros que he tenido a lo largo de mi trayecto escolar, confundía el hecho de que yo iba a observarlos para aprender de ellos, con las experiencias que yo había tenido con maestros similares. Esta acción provocó que mirara las prácticas desde los recuerdos de una alumna y no desde la realidad de un maestro, juzgaba constantemente cómo daban las clases los maestros, me enfocaba más en lo que yo consideraba que eran sus áreas de oportunidad, ignoraba el cómo era yo como practicante, hasta estas prácticas. (Tomado de García, 2024, p. 15)

Hanna no solamente describe parte de la vivencia en una de sus prácticas de observación, sino que realiza un ejercicio de análisis y reflexión de dos etapas por las que transitó en su papel como docente en formación. La intención en esa práctica era que realizara observación en el aula asignada, sin embargo, no se limitó solo a mirar, sino que realizó un movimiento epistémico reaprendiendo a “mirar de otro modo”. En una etapa ella reconoce que su postura como estudiante y observadora de la práctica de su titular se limitaba a emitir juicios de lo que la docente hacía o no. Sin embargo, a partir de los encuentros con la teoría, con los alumnos, el titular del grupo, otros compañeros de formación, así como encuentros con ideas, normas, intenciones, necesidades, ideales, expectativas, se evidencia en su escrito la manera en que esos encuentros cargados de experiencias le dicen “algo”, la interpelan y les otorga una multiplicidad de sentidos que trascienden, consolidan, definen, fortalecen y atraviesan su formación.

En una segunda narrativa que realiza Hanna reflexiona lo siguiente:

Sin duda alguna, estas prácticas hicieron darme cuenta de que, a medida que me formaba como docente, aprendía de mis errores, lo que me permitía modificar mis actividades y actitudes. Pasé de dudar de mí a confiar en mis capacidades. Dejé de verme como alguien que solo transmite conocimientos y empecé a comprender mi rol como guía en la construcción del aprendizaje. Quiero ser la maestra que inspire, que fomente la curiosidad, como en el caso de Oso, y que transforme el aula en un espacio en el que cada estudiante se sienta visto, valorado y respetado; un lugar donde no se necesiten gritos para aprender. (Tomado de Diario de narrativas de 2:3 el 16 de enero de 2025)

Hanna tuvo una experiencia, porque esos desplazamientos sucedieron en ella, que tuvo efecto en lo que es, en lo que piensa, en lo que siente, se fue dando cuenta cómo iba cambiando porque esos encuentros dejaron huella, una marca, y eso es lo que te mueve del lugar donde te encuentras, desplazamientos necesarios que te “tumban y arrastran” (Larrosa, 2006). Su formación sufrió un impacto que la llevó a comprender cómo va cambiando la manera en que se apropia de otra manera de ver, escuchar y sentir aquello que las prácticas profesionales generan en su proceso formativo.

La producción de cada narrativa implicó diferentes momentos de revisión y acompañamiento, un proceso de retroalimentación formativo mediante el planteamiento de cuestionamientos orientados a la reflexión y al análisis, a la par del diálogo crítico con la teoría, necesario para que las narrativas trasciendan hacia la construcción y apropiación de aprendizajes vivos. Un proceso que va más allá del procesamiento de información sino “llevar a cabo un ejercicio de producción de conocimiento desde la práctica, alcanzar aprendizajes desde la reflexión de nuestras experiencias” (Jara, 2012, p. 5).

Discusión y conclusiones. La sistematización de una experiencia que ha sido narrada, produce un nuevo conocimiento, nos hace objetivar lo vivido, hacer un alto para tomar distancia de lo que hemos experimentado vivencialmente y convertir así la propia experiencia en aprendizaje, porque cada vivencia da cuenta del encuentro con lo que llamamos “profesión de vida, carrera de locos, una aventura, un mundo

lleno de sueños, un pantano, incluso, un lugar equivocado” (García, 2024, p. 3). Al sistematizar no solo se pone atención a los acontecimientos, sino también a las interpretaciones que los estudiantes tienen sobre ellos. Es necesario y pertinente generar espacios para que esas interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontadas, ahí radica la riqueza de la sistematización.

La sistematización de experiencias pedagógicas implica la recuperación e interpretación de la experiencia, de su construcción de sentido y de una reflexión y evaluación crítica de la misma, pretende construir conocimiento, y a través de su comunicación y orientar otras experiencias para resignificar su formación.

Referencias

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University.
- García, J. (2024). *Y así me hice profesor*. Ediciones Quinto Sol.
- González, R. (2006). *Investigación cualitativa y subjetiva*. ODHAG.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Editorial Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Edición Colombia.
- Larrosa, J. (2006). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. *¿Y tú qué piensas? Experiencias y aprendizaje*, 18.
- Mera, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Rehuso*, 4(1), 99-108.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Editorial Siglo XXI.
- Riessman, C. K. (2003). Analysis of personal narratives. En J. D. Gubrium y J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp. 695-710). SAGE Publishings, Inc.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Anexo del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.

Libertad temática en los trabajos de titulación

ESCUELA NORMAL DE SANTIAGO TIANGUISTENCO

Tirso José Cureño Jiménez

Palabras clave: *derecho, libertad de expresión, educación, libertad científica, libertad de pensamiento.*

Resumen. El derecho de los estudiantes a elegir libremente los temas de sus trabajos de titulación es fundamental para fomentar el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, en consonancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este documento argumenta, desde una perspectiva legal y pedagógica, la necesidad de proteger esta libertad y evitar cualquier tipo de censura arbitraria.

Desde el ámbito legal, la libertad de expresión está respaldada por el artículo 6° de la Constitución y el artículo 19° del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que garantizan el derecho a manifestar ideas sin censura indebida. Asimismo, el derecho a la educación y a la no discriminación, consagrados en los artículos 1° y 3° de la Constitución y en la Ley General de Educación, aseguran que el ejercicio académico sea libre y sin restricciones arbitrarias.

Las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación derivadas de los planes de estudio 2018 no establecen restricciones obligatorias sobre los temas, por lo que su aplicación debe interpretarse de manera flexible. Además, la NEM promueve una educación humanista e incluyente, que fomente la reflexión crítica y la transformación social.

Restringir la elección de temas afecta el desarrollo profesional de los estudiantes y limita su capacidad investigativa. Por ello, se exhorta a las autoridades educativas a respetar la autonomía académica y garantizar un ambiente de educación inclusiva, crítica y transformadora.

Introducción. La libertad para elegir los temas de los trabajos de titulación es esencial para garantizar el pleno desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo de los estudiantes. Este derecho no solo está respaldado por diversos marcos normativos nacionales e internacionales, sino que también se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuyo enfoque promueve una educación incluyente, crítica, humanista y con pertinencia social. Este documento presenta fundamentos legales, argumentos pedagógicos y una metodología que respalda la elección libre de temas, para evitar cualquier tipo de censura arbitraria.

Metodología. Para analizar la problemática y documentar casos de censura en la elección de temas de titulación, se propone la siguiente metodología:

1. Revisión documental: se analizarán normativas educativas, reglamentos institucionales y lineamientos sobre trabajos de titulación.
2. Entrevistas a estudiantes y docentes: se recopilarán testimonios sobre experiencias de censura o restricción de temas en trabajos de titulación.
3. Estudio de casos: se identificarán y analizarán situaciones específicas en diferentes instituciones educativas.
4. Propuesta de estrategias: se desarrollarán mecanismos para garantizar la libertad académica en la elección de temas.

Cabe señalar y tal como lo manifiesta la propia convocatoria, este ejercicio es solo un avance en la investigación, por tal motivo, no da cuenta de los instrumentos de investigación arriba descritos.

Fundamentación legal y de derechos humanos

Libertad de expresión.

El derecho a la libertad de expresión está protegido por diversos marcos normativos nacionales e internacionales, los cuales garantizan que toda persona pueda manifestar libremente sus ideas sin censura indebida. Este derecho fundamental ha sido el resultado de una larga lucha histórica, en la que distintos movimientos sociales, intelectuales y activistas han defendido la necesidad de garantizar el libre flujo de ideas como un pilar esencial de las sociedades democráticas.

Desde la Ilustración, pensadores como John Milton, Voltaire y John Stuart Mill argumentaron que la libertad de expresión era un requisito indispensable para el progreso del conocimiento y el debate público. Durante la Revolución francesa, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 estableció en su artículo 11° que “la libre comunicación de pensamientos y opiniones es uno de los derechos más preciados del hombre”. Más tarde, la Primera Enmienda de la Constitución de los Estados Unidos (1791) consagró este derecho como un principio inalienable en las democracias modernas.

A lo largo del siglo XX, la lucha por la libertad de expresión se intensificó frente a regímenes totalitarios y censuras gubernamentales. La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Asamblea General de la ONU, 1948), en su artículo 19, proclamó que toda persona tiene derecho a la libertad de opinión y expresión, lo que sentó las bases para su reconocimiento global. Instrumentos internacionales posteriores, como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969), reafirmaron este derecho, al establecer que su restricción solo puede justificarse bajo circunstancias excepcionales, como la protección de la seguridad nacional o el respeto a los derechos de terceros.

En México, la consolidación de la libertad de expresión ha sido un proceso complejo, marcado por periodos de censura y represión, así como por avances significativos

en materia de derechos humanos. El artículo 6° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2025) garantiza que la manifestación de las ideas no será objeto de ninguna inquisición judicial o administrativa, salvo en casos específicos. Sin embargo, este derecho ha sido constantemente desafiado, especialmente en el ámbito periodístico y académico, donde aún persisten intentos de limitación y censura.

En el ámbito educativo, la libertad de expresión y la libertad de cátedra son esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de sociedades informadas y democráticas. La posibilidad de investigar, debatir y reflexionar sin temor a represalias es un derecho inalienable de estudiantes y docentes, ya que garantiza el enriquecimiento del conocimiento y la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación social. Por ello, la defensa de la libertad de expresión en el contexto académico no solo es un principio legal, sino un compromiso ético con el desarrollo del pensamiento libre y autónomo.

El marco legal enunciado en el primer párrafo de este capítulo incluye:

- Artículo 6° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2025), que establece que la manifestación de las ideas no será objeto de ninguna inquisición judicial o administrativa, salvo que afecte derechos de terceros o el orden público.
- Artículo 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), que garantiza el derecho a la libertad de expresión, incluyendo la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de toda índole.

Restringir la elección de temas en los trabajos de titulación sin una base normativa clara vulnera estos derechos fundamentales y limita la capacidad de los estudiantes para expresarse a través de su investigación.

Derecho a la educación y no discriminación

El derecho a la educación no solo garantiza el acceso a la enseñanza, sino que también implica la libertad académica para explorar, cuestionar y desarrollar el conocimiento sin restricciones arbitrarias. A lo largo de la historia, este derecho ha evolucionado desde la educación elitista y excluyente de siglos pasados hasta un modelo más inclusivo y basado en la equidad, consolidado en documentos clave como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13).

La libertad académica es un componente esencial de este derecho, ya que permite a estudiantes y docentes investigar y debatir sin censura, promoviendo el pensamiento crítico y la innovación. En México, el artículo 3° de la Constitución establece la educación como un derecho fundamental, orientado al desarrollo integral de las personas. Limitar la libertad académica restringe el potencial de transformación social que tiene la educación y contradice los principios de inclusión

y equidad promovidos por la Nueva Escuela Mexicana. Por ello, garantizar un ambiente educativo libre y plural es indispensable para la construcción de sociedades democráticas y el avance del conocimiento.

En este sentido, se consideran relevantes los siguientes fundamentos:

- Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2025), que establece que toda persona tiene derecho a una educación integral, orientada al pleno desarrollo humano, con respeto a la dignidad y los derechos fundamentales.
- Artículo 1° de la misma Constitución (2025), que prohíbe toda forma de discriminación, incluida la censura injustificada de ideas o temas académicos.
- Ley General de Educación (2024), cuyo artículo 1° reafirma el derecho a la educación garantizado en la Constitución y en tratados internacionales, asegurando que su ejercicio sea libre y sin restricciones arbitrarias.

Naturaleza no obligatoria de las orientaciones académicas

El documento Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación, derivado de los planes de estudio 2018, no establece restricciones obligatorias sobre los temas que pueden abordarse en los trabajos de titulación. En su redacción, no se emplean términos normativos como "deberá", "se exige" o "es obligatorio", ni se incluyen disposiciones coercitivas que limiten de manera expresa la elección temática por parte de los estudiantes.

En este sentido, las orientaciones deben interpretarse como un marco de referencia flexible que busca guiar el proceso de titulación, sin imponer restricciones que vulneren la libertad académica o la autonomía en la construcción del conocimiento. Esto implica que los estudiantes pueden seleccionar temáticas diversas, siempre que su trabajo cumpla con los criterios metodológicos, disciplinares y éticos establecidos en la normatividad vigente, así como con los principios de rigor académico que rigen la formación docente.

Principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Educación humanista e incluyente

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve una educación centrada en el desarrollo integral de las personas, atendiendo los retos sociales y culturales del país desde una perspectiva incluyente y equitativa. Este enfoque busca eliminar barreras que limiten la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, al fomentar un ambiente donde todas las voces sean valoradas. La censura o restricción de ciertos temas en los trabajos de titulación podría contradecir estos principios, pues atenta contra la diversidad de pensamiento y el derecho de los estudiantes a abordar problemáticas que consideran relevantes para su contexto.

y formación profesional. La educación, entendida como un derecho humano fundamental, debe garantizar la libertad académica como un medio para alcanzar la justicia social y el respeto a la pluralidad de ideas.

Formación crítica y transformadora.

Uno de los ejes centrales de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación de su entorno. Para ello, la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos, al fomentar la capacidad de analizar, cuestionar y proponer soluciones a las problemáticas sociales y ambientales actuales. Limitar la posibilidad de investigar ciertos temas obstaculiza este objetivo, ya que impide que los estudiantes desarrollen herramientas para comprender y responder a la complejidad de la realidad. Permitir una libre elección temática en los trabajos de titulación es, por tanto, una condición indispensable para que la educación cumpla su papel como motor de cambio social.

Conclusión. La censura o limitación de los temas en los trabajos de titulación atenta contra derechos fundamentales, principios democráticos y los valores promovidos por la NEM. La libertad académica es una condición esencial para el desarrollo del pensamiento crítico y la innovación, ya que permite a los estudiantes abordar problemáticas de relevancia social desde una perspectiva plural e incluyente.

Restringir la elección de temas sin base normativa clara limita la capacidad de los estudiantes para expresarse y reflexionar sobre su entorno, afectando negativamente su formación. Por ello, resulta prioritario fortalecer los marcos regulatorios que protejan la libertad académica y establecer mecanismos que prevengan la censura arbitraria.

Garantizar el derecho a una educación libre e incluyente implica reconocer el papel de la investigación en la construcción de sociedades democráticas y equitativas. En este sentido, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de fomentar un ambiente que promueva el debate, la investigación y la expresión sin restricciones injustificadas.

Referencias

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (2025, 15 de abril). [DOF 15-04-2025]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Ley General de Educación, (2024, 7 de junio). [DOF 7-6-2024]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018*. SEP. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/YRxnvE3sfe-Orientaciones_proceso_titulacion.pdf

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 16 de diciembre, 1966,
[https://www.ohchr.org/es/instruments-
mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights](https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights)

Acompañamiento a los normalistas y su ingreso al servicio educativo

ESCUELA NORMAL DE IXTAPAN DE LA SAL

Francelia Nava Gómez
Nadia Angelica Morales Villegas
Sandra Nájera Macedo

Palabras clave: *acompañamiento, asesoría, egreso, USICAMM.*

Resumen. Este trabajo tiene como propósito compartir los resultados preliminares derivados de la puesta en práctica de un proyecto de investigación en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal. El objetivo fue analizar el proceso de acompañamiento y asesoría al grupo de estudiantes del cuarto grado de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, Plan de Estudios 2018. El enfoque metodológico es la etnografía, para su realización se diseñaron instrumentos para obtener información sobre cómo se realizan los procesos para el egreso de los estudiantes, así como su inserción en el mercado laboral. Con los datos obtenidos se pretende un análisis para la pronta interpretación de resultados. Finalmente se llegarán a conclusiones y propuestas de mejora para casos en que se pretenda el logro de fines educativos similares.

Introducción. El proyecto tiene como objetivo analizar las acciones de acompañamiento que se llevan a cabo en la Escuela Normal con los docentes en formación en el proceso de acceso al servicio educativo mediante el uso de recursos de la investigación pertinentes, con la finalidad de establecer acciones de mejora a realizarse durante el ciclo escolar 2024-2025 por integrantes del cuerpo académico en formación (CAEF), “Acompañamiento en procesos académicos de formación inicial”, de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal y docentes colaboradoras. La investigación se centrará en la generación y aplicación de conocimiento en torno al tema “El acompañamiento a los estudiantes normalistas y el proceso de acceso al servicio educativo”. El trabajo será de corte cualitativo y contribuirá a la comprensión de los fenómenos relacionados con el ingreso de los estudiantes normalistas al servicio educativo, de acuerdo con lo establecido por la Unidad Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), enfatizando el acompañamiento por parte de la Escuela Normal.

El documento parte del diagnóstico realizado con los egresados de la generación 2020-2024 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, Plan de Estudios 2018. En este diagnóstico se analizan los resultados obtenidos en el proceso de admisión en Educación Básica para el ciclo escolar, varios de los rubros evaluados son parte de las acciones de acompañamiento que realiza la Escuela Normal en apoyo a los estudiantes en su ingreso al servicio educativo, con el fin de mejorar los resultados en generaciones venideras.

En los últimos años, los resultados obtenidos por los egresados de las Escuelas Normales ha sido un referente para reconocer el logro del perfil de egreso; si bien se da en un tiempo en que el egresado ya no es alumno, es una categoría considerada en la evaluación desde distintas instancias (CIEES, ANUIES, SEAES). Por ello resulta necesario realizar esta investigación, para que, con base en los resultados, se establezcan conclusiones que permitan sustentar una propuesta de trabajo en al menos otra generación de la licenciatura en inglés de la Escuela Normal.

En esta ponencia se integran los apartados que darán rendición del proyecto final. También se integran los objetivos que dan cuenta de los alcances y lo que se pretende lograr; se incluye el supuesto de la investigación. De igual forma se considera la perspectiva teórica para hacer referencia a las corrientes que fundamentan el tema de estudio, en tanto que el marco de referencia recupera algunos de los documentos normativos relacionados con el tema. Se presenta la perspectiva metodológica, donde se explica el modo de enfocar el problema y la búsqueda de respuestas; finalmente se integran las referencias sustento de este documento.

Metodología. El análisis de los procesos de formación en la Escuela Normal implica retomar una perspectiva de investigación amplia que permita el conocimiento de todas las aristas del tema a tratar. Con el fin de dar respuesta a la pregunta y lograr los propósitos planteados, se consideró pertinente elegir el enfoque cualitativo de investigación. La investigación cualitativa “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández et al., 2010, p. 364). La metodología cualitativa tiene como finalidad

proporcionar una mayor comprensión, significados e interpretación subjetiva que el hombre da a sus creencias, motivaciones y actividades culturales, a través de diferentes diseños investigativos, ya sea a través de la etnografía, fenomenología, investigación-acción, historias de vida y teoría fundamentada. (Corona, 2018, p. 4)

La investigación cualitativa se distingue por las siguientes características: es descriptiva, inductiva, fenomenológica, holística, ecológica, estructural-sistemática, humanista, de diseño flexible. Esta trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2011).

Los soportes metodológicos considerados para realizar la investigación recaen en el método etnográfico, este ha sido útil en la descripción de lo que se hace en la escuela para apoyar a los estudiantes desde distintas áreas, en procesos previos al ingreso formal al servicio público educativo. A través de la etnografía, el investigador interviene como testigo de los hechos y, a la vez, como mediador entre los sujetos de estudio y el fenómeno a estudiar.

De acuerdo con Álvarez (2008),

La etnografía escolar tiene como finalidades internamente relacionadas la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos y, en último término, la mejora de la realidad educativa. Adicionalmente, resalta otra finalidad poco considerada: la transformación del investigador. (citada en Maturana y Garzón, 2015, p. 200).

La metodología etnográfica está caracterizada por el trabajo de campo, en el cual debe jugar un papel muy destacado la interpretación de los significados, el análisis de la estructura social y de los roles en la comunidad estudiada. El proceso etnográfico no es un proceso lineal, sino circular, aunque en él puede identificarse diferentes momentos, que en la práctica pueden darse (y se dan) simultáneamente. Son la negociación y el acceso al campo, el trabajo de campo propiamente, el análisis de los datos y la elaboración del informe etnográfico (Álvarez, 2008). Se obtendrá información mediante distintos instrumentos de recolección de datos, entre ellos, la observación y entrevistas semiestructuradas.

La investigación se realiza con 25 estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, el grupo fue seleccionado bajo un muestreo intencionado. La investigación se está llevando a cabo durante el ciclo escolar 2024-2025. Se desarrolla en diversos escenarios que implican la formación inicial y que estarán relacionados con el acompañamiento pedagógico y los procesos previos al acceso al servicio público educativo.

Resultados preliminares. El proceso de análisis de datos se realiza orientado a responder al motivo de investigación: el análisis del grupo de los estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria con respecto de los procesos de egreso e ingreso al servicio público. El objetivo general de esta investigación es la revisión de los elementos que favorecen el ingreso al servicio de los egresados de la licenciatura de inglés de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

Parte de los aspectos que se decidieron analizar (procesos de acompañamiento desde el curso de práctica, asesoría del trabajo de titulación, la acción directiva, formación complementaria, movilidad, literacidad tecnológica, certificación) se hizo con el fin de generar en el alumno el cumplimiento oportuno y por ende, elevar los indicadores de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

Durante el desarrollo del curso Práctica Profesional y Vida Escolar y el subsecuente Aprendizaje en el Servicio prevaleció la atención en las formas de planear y a los requerimientos del Nuevo Plan de Estudios de Educación Básica de la Nueva Escuela Mexicana 2022 (NEM). Al mismo tiempo que se asignan los asesores para el trabajo de titulación desde el área directiva y todas aquellas actividades de formación complementaria, incluyendo las que tienen que ver con el logro de la certificación en inglés, se encuentra la movilidad nacional e internacional a través

de intercambios y estancias académicas, así como el apoyo en habilidades digitales; por mencionar algunas.

Parte de los resultados preliminares de esta investigación son el conocimiento y análisis de la convocatoria que recientemente emitió la USICAMM; el análisis en colectivo ha permitido que los docentes en formación realicen su expediente digital, el cual entregarán a la autoridad competente.

Otra de las actividades es la gestión de la certificación en el idioma incluso a partir de la EDINEN 2024, en donde se planteó una acción propia para su certificación. Como parte de esa acción se tiene que el 52 % obtuvieron el nivel requerido en dicha convocatoria, el restante se encuentra en espera de resultados y estos arrojarán otros datos.

Otra de las vigilias de este documento es la elaboración de los documentos recepcionales con cada una de las asesoras vinculando otro proceso, el de titulación. Es importante resaltar que dentro de la construcción de dichos documentos se incluyen el análisis y revisión de la convocatoria USICAMM, dentro del marco referencial y normativo, así como las actividades propias de la intervención utilizando los principios de la NEM. Este proyecto es amplio y ambicioso en pro del futuro maestro de inglés.

Discusión y conclusiones. El acompañamiento pedagógico que se ofrece en la Escuela Normal ha resultado favorecedor en tanto que conocen de manera pronta la información pertinente para concluir sus estudios de licenciatura. Como parte del acompañamiento debe reconocerse la función del docente como pieza fundamental en la consolidación de las competencias pedagógicas, lingüísticas y didácticas de los normalistas. No es el que sabe todo, ni el que resuelve las preguntas o revisa el producto. El maestro se convierte en guía y acompañante de los procesos propios del cierre de la formación inicial; también resulta ser un modelo de actuación porque comparte su experiencia y propone algunas estrategias y consejos para enfrentar, con mayor conocimiento y seguridad, las situaciones que se puedan presentar.

Esta actuación forma parte de un modelo de enseñanza situada, donde se resaltarán la importancia de la influencia de agentes educativos (maestros), cuya función es la mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco (Díaz, 2006).

El docente asesor del trabajo de titulación representa un andamio porque ajusta su ayuda a las necesidades y posibilidades del aprendiz con relación al producto que se pretende alcanzar.

En tanto que el papel del estudiante normalista es el de autorregular su proceso para superar las dificultades en cuanto a la complejidad del cierre de la formación inicial. La etapa en la que se encuentra nos dice que el idioma inglés no lo adquiere sino lo aprende; la diferencia entre aprendizaje y adquisición se centra particularmente en que la adquisición es un proceso subconsciente y el aprendizaje

es un proceso consciente; es decir que “quien aprende participa en un proceso en el que toma las decisiones para ir guiando la asimilación y puede explicitar las reglas que utiliza en su actuación” (Flores y García, 2014, p. 45).

Referencias

- Acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, (2013, 20 de octubre). [DOF 20-09-2013]. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013
- Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular programas de gestión escolar, (2024, 7 de marzo). [DOF 7-3-2024]. <http://basica.sep.gob.mx/a717.pdf>
- Alcidez, A. y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Revista de Educación*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1). <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Corona, J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat academia. Revista de Comunicación*, 144, 01-18. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.01-18>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McCrawHill.
- ENIS. (2024). *Informe de Resultados Proceso USICAMM. Generación 2020-2024. Escuela Normal de Ixtapan de la Sal. Área de seguimiento a egresados ENIS*.
- Flores crespo, P. y García García, C. (2014). La reforma educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES? *Revista de la educación superior*, 43(172), 9-31.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Interamericana.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2016). *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico*. INEE. <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/201/P1E201.pdf>
- Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV(3), 521-541. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>
- Martínez, M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Maturana, G. A. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- Miranda, F. (2010). La reforma curricular de la educación básica. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.). *Los grandes problemas de México: VII Educación* (pp. 35-60). El Colegio de México.

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016). Evaluación del desempeño. Docentes y técnicos docentes. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria. Planes 2018. SEP.

La narrativa pedagógica como dispositivo para reflexionar la práctica

ESCUELA NORMAL DE IXTAPAN DE LA SAL

Gisela Becerril Estrada

Palabras clave: *experiencia, narrativa, reflexión, práctica, formación.*

Resumen. Esta ponencia presenta los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una propuesta sobre narrativa pedagógica como dispositivo para reflexionar sobre la práctica profesional de 62 estudiantes que actualmente cursan el sexto semestre de la licenciatura en Educación Preescolar. La aplicación de la propuesta comenzó en el cuarto semestre, en el curso denominado “Producción de textos narrativos”, y continuó en el quinto semestre en el curso “Aprendizaje, reflexión y mejora continua”. El proceso metodológico se fundamentó en una investigación cualitativa, utilizando el enfoque de investigación-acción, que permitió implementar la propuesta en dos ciclos reflexivos. Como resultado se redactaron más de 100 narrativas pedagógicas, en las que los estudiantes compartieron sus experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en instituciones con características muy diversas en cuanto a su organización escolar. En estas narrativas se aborda el proceso vivido por el docente en formación al enfrentar una serie de retos y acontecimientos que desafiaron el desarrollo de su práctica profesional, tales como niños con dificultades para aprender, socializar, problemas de violencia y de conducta. Estos desafíos llevaron al estudiante a reconocer que la docencia es una tarea compleja, ya que implica interactuar con seres humanos y con estructuras familiares diversas, algunas más complicadas que otras. En este proceso de reconocimiento de la labor de educar al otro, el docente se humaniza a través del diálogo, la reflexión y, sobre todo, la narración de todo aquello que le sucede, que lo marca y lo humaniza; comprende que, frente a estos acontecimientos, el docente se transforma por amor.

Introducción. Desde el Plan de Estudio 2022 los estudiantes normalistas, en el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, comenzaron a desarrollar por primera vez su proceso de intervención en la práctica profesional en los jardines de niños, con diversas formas de organización de la enseñanza (multigrado, unitaria y de organización completa). A partir de esta experiencia, como parte del proceso de reflexión sobre la práctica, se generaron informes que dieron como resultado la integración de un FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta información se consideró para la elaboración del informe semestral sobre la práctica profesional.

En el cuarto semestre, en el curso de “Producción de textos narrativos”, los estudiantes compartieron, en su proceso de diagnóstico, la experiencia vivida durante el tercer semestre de su práctica profesional. Esta estrategia de narración

servió como diagnóstico para generar una propuesta de planificación, teniendo en cuenta el programa, la información de los estudiantes y la propuesta de la docente. El diagnóstico reveló que los estudiantes consideraban el proceso de reflexión de la práctica como un desafío debido a la cantidad de información administrativa solicitada. La reflexión sobre la práctica giraba en torno a la organización escolar, el diseño de la práctica e intervención, pero desde una visión pragmática y funcionalista. Como resultado, se perdían de una serie de acontecimientos significativos de su experiencia pedagógica, que se desvanecían con el tiempo. Lo que no se escribe, se narra o se comparte, está destinado al olvido.

La propuesta de la narrativa pedagógica surgió como una forma de recuperar esas experiencias que los docentes en formación consideraban relevantes para su formación profesional. Como punto de partida, se diseñó un plan de acción que incluyó el desarrollo de un seminario-taller sobre la construcción de una narrativa pedagógica. Este seminario permitió, al final de cada jornada de intervención, narrar las experiencias vividas, escritas sobre los acontecimientos que consideraran importantes, como parte del proceso metodológico. Se propusieron también una serie de recomendaciones basadas en los referentes teóricos de la narrativa (SEP, 2024), el fascículo 4 *Cómo escribir relatos pedagógicos* (Instituto Nacional de Formación Docente, 2007), y otros referentes teóricos del programa, que servirían como apoyo para el desarrollo de estrategias narrativas.

El seminario-taller consistió en un espacio de siete sesiones de trabajo, cada una con una duración de dos horas, de manera presencial. Como trabajo extraclase, las y los estudiantes fueron escribiendo su narrativa, documentándola a través de diversos instrumentos de recolección de información como diarios de clase, apuntes, fotografías y videos. El resultado obtenido fue una narrativa por estudiante, la cual fue compartida y acompañada por tres compañeros, quienes escucharon de viva voz cada una de ellas. Cada narrativa fue escrita y reescrita con el apoyo de los compañeros. Las narrativas fueron compartidas en el proceso de plenaria como cierre de curso. Fue una experiencia conmovedora que permitió dar voz a las y los estudiantes. En ese encuentro, compartieron el mismo propósito de formación: el de ser docentes.

Las narrativas fueron integradas en un repositorio, como una posibilidad de ser consultadas cuantas veces lo consideraran necesario los estudiantes, además de servir como introducción para el curso de "Aprendizaje, reflexión y mejora continua". Durante el quinto semestre se reflexionó sobre el proceso de intervención de la práctica profesional, a través de la lectura de una serie de textos que permitieron fortalecer los procesos de escritura de narrativas y sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de escribir acerca de su experiencia en la práctica profesional, desde los horizontes propuestos por Larrosa (2003), sobre aquello que les ocurre, que los marca y los transforma como docentes, y que no solo sucede fuera de ellos. Como resultado de esta experiencia, los estudiantes escribieron dos narrativas, una al final de cada jornada. La experiencia de escritura, acompañada por el curso de "Aprendizaje, Reflexión y Mejora Continua", fue extraordinaria. La redacción de cada narrativa avanzó significativamente, ya que los estudiantes comentaron cómo

cada experiencia les dejó huella, les permitió transformarse como docentes y reconstruir su práctica profesional desde una visión más crítica, pero sobre todo, más humana. Las narrativas les permitieron dar cuenta de quiénes son, cómo se están formando en la práctica y hacia dónde quieren llegar en su proceso de mejora profesional.

Al término del quinto semestre se integró un repositorio con más de 100 narrativas, que podrían ser publicadas y servir como un referente teórico necesario para la mejora de la práctica profesional en los jardines de niños. Este repositorio podría retomarse para que los estudiantes de diversos semestres podrían conocer la experiencia de sus compañeros y aprender de ella. La idea de compartir estas experiencias a través de su publicación es un momento sugerido en el proceso metodológico de narrar, por placer y en libertad, sobre la práctica. Sin embargo, se constituyó también en una estrategia deseada por los estudiantes, quienes expresaron el anhelo de ver concretizada la experiencia narrativa en la publicación de un libro. Ocho estudiantes participaron en el proceso de selección para la convocatoria "La escritura de docentes en formación: una estrategia para fortalecer la literacidad" (Comité Científico de Investigación e Innovación Educación de las Escuelas Normales del Estado de México, 2023).

Metodología. La documentación de la experiencia sobre narrativas pedagógicas se desarrolló desde una perspectiva metodológica cualitativa, considerando que los sujetos son agentes activos en su proceso de reflexión. El método de investigación-acción permitió conocer de manera cercana a los participantes, quienes compartieron de viva voz información sobre ellos mismos y sobre su práctica.

El modelo de investigación-acción de Kemmis (Latorre, 2005) se apoya en el modelo de Lewin, integrando cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Este proceso combina una mirada retrospectiva con una intención prospectiva, para generar una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

El proceso de planificación incluyó el diseño del plan de acción. Se identificó la problemática, se analizó qué es lo que los estudiantes normalistas deberían alcanzar como parte del proceso de reflexión de su práctica profesional, y se diseñó la propuesta de la narrativa pedagógica, con base en las características de los estudiantes, las escuelas de práctica y la escuela normal, en relación con el plan de estudios 2022. Asimismo, se diseñó el seminario-taller de elaboración de narrativas como dispositivo para reflexionar sobre la práctica. Finalmente, se establecieron los tiempos para el desarrollo de cada una de las etapas del seminario-taller de narrativa.

En el cuarto semestre se aplicó el primer ciclo para la mejora de la práctica profesional, consistente en siete sesiones de dos horas cada una. En la etapa de acción, el seminario-taller comenzó con la elaboración de pequeñas cartas, en las que las estudiantes compartían con sus compañeros una experiencia relevante que acababan de vivir en su práctica profesional. Se leyeron y comentaron cada una de las cartas en equipos de tres. Posteriormente, en equipos diferentes se leyeron y

comentaron cartas de pedagogos. A medida que avanzaron las sesiones del taller, se revisaron textos que sirvieron de base como referentes teóricos sobre narrativas pedagógicas (Suárez, 2024). Narrativas de maestros y maestras que escribieron sus experiencias en el libro *Veredas que hacen caminos* (Vargas, 2022).

Cada estudiante logró escribir una narrativa, la cual se leyó en voz alta, en parejas, después en tríos y en equipos de cuatro personas. Se escribieron y reescribieron tantas veces como el narrador así lo consideró pertinente.

En la etapa de observación y reflexión, se aplicó una entrevista a los estudiantes-narradores sobre la experiencia vivida en el proceso de reflexión de su práctica, utilizando la narrativa pedagógica. La información se organizó en tablas y se analizó de manera sistemática a través de categorías, con las recomendaciones metodológicas propias de la investigación cualitativa. La interpretación de la información se realizó con la técnica de triangulación de la información, mientras, a la luz de la teoría, se generaron los resultados. Se tomaron en cuenta los comentarios de los estudiantes narradores para realizar ajustes a la propuesta.

En el quinto semestre se volvió a aplicar la propuesta de narrativa pedagógica con 62 estudiantes de tercer grado, grupos I y II. Se desarrolló el taller de redacción en diez sesiones de dos horas cada una, y cada estudiante escribió dos narrativas.

El proceso de observación y reflexión se llevó a cabo a partir de una bitácora de observación de cada sesión y de la aplicación de un cuestionario. La información obtenida se integró en tablas para su análisis. El proceso reflexivo se fundamentó en la triangulación de la información, considerando el objetivo de la propuesta y la pregunta de investigación, lo que permitió obtener información clave para la toma de decisiones. Como resultado, se identificaron categorías que ayudaron a evaluar el impacto del proceso en la mejora de su práctica profesional.

Resultados. Los resultados de la propuesta se presentan en dos apartados específicos: hallazgos y reflexiones en torno a la propuesta. La narrativa, por su parte, integró la experiencia del proceso de aplicación, la participación de los estudiantes y las experiencias compartidas por cada uno de los docentes narradores que participaron.

Los hallazgos mostraron que el proceso de reflexión de la práctica desde la narrativa pedagógica es una experiencia inolvidable y enriquecedora, que permite revivir cada uno de los detalles vividos en las aulas, con los niños, quienes son la esencia de la práctica. La narrativa pedagógica no solo permitió reflexionar sobre lo que se enseña y la manera en que aprenden los niños, sino que también generó una relación más estrecha con ellos. Al escribir sobre ellos, los estudiantes recordaban detalles mínimos que jamás habían imaginado. Cuando se escribe con libertad, se forma una conciencia; la técnica del "buceo" y el "baúl de los recuerdos" permiten recordar cada suceso a detalle. Pensar y reflexionar sobre los niños, imaginar sus rostros, centrarse en sus actitudes, su cuerpo al reír, escribir, jugar, todo esto pasa por la mente, y muchas cosas que en el aula nunca se consideraron surgen solo

cuando se dispone a narrar. La narrativa permite expresar lo que se sabe pedagógicamente, pero también las emociones que genera el proceso de intervención en las aulas. Se conecta mejor la teoría con la práctica porque se comienza a vivir la práctica; nadie te la cuenta y, de esta manera, se evita que se pierda en el olvido.

Los estudiantes expresan que se reflexiona sobre lo que deja huella, y se forma una conciencia más profunda sobre conocer a los alumnos, analizar lo que les pasa y detenerse a pensar en los elementos que los afectan. Lo más fascinante es que logran acercarse a la verdad de la práctica, porque la sienten más real. Aprenden a escribir, a narrar acontecimientos que no sabían que podrían contar, y dejan de ser indiferentes con los demás, con los niños. Aprenden a narrar aquellos momentos que nunca pensaron que vivirían: niños con dificultades para aprender, problemas de conducta, enfermedades, tristeza, timidez, o con TDAH.

Discusión y conclusiones. A través de la narrativa, el docente en formación comienza a tomar la posición de autor, porque narra lo que le pasa, no solo lo que pasa en el aula. Pasa de ser espectador a protagonista de su práctica. Cuando se escribe con sus propias palabras, comentan, el acto pedagógico se vuelve más conmovedor y te vuelve más sensible. Narrar la práctica es un acto de valentía, honestidad y amor por la docencia. Es una experiencia que cada estudiante de la escuela normal debe vivir: escribir y narrar sobre su experiencia, lo que consideren que vale la pena contar, para ellos mismos y para los demás.

Finalmente, las condiciones necesarias para el desarrollo de esta propuesta fueron adecuadas. El equipo investigador contó con los elementos teórico-metodológicos y de formación necesarios para que la propuesta se llevara a cabo de manera efectiva. Los sujetos que participaron en la propuesta fueron estudiantes que dieron su consentimiento para ser considerados de manera directa en el desarrollo de los procesos correspondientes y en los resultados que de ellos se deriven. Los tiempos asignados fueron suficientes para integrar un repositorio que sirviera como referente teórico para las prácticas profesionales. Este repositorio resulta idóneo para concluir parcialmente la propuesta, ya que se continuará trabajando con una nueva generación de estudiantes en el cuarto semestre del ciclo escolar 2024-2025, dentro de un proceso de formación gradual. Los resultados obtenidos se ofrecerán a la institución, de manera que se sigan generando avances y experiencias en el proceso de narración pedagógica.

Referencias

- Comité Científico de Investigación e Innovación Educación de las Escuelas Normales del Estado de México. (2023). *Estrategia Estatal para la Investigación e Innovación Educativa de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México*. Dirección General de Educación Normal.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2007). *Fascículo 4. ¿Cómo escribir relatos pedagógicos?* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

- Larrosa, J. (2006). *La experiencia*. Edit Aloma.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Mercado, E. (2011). *Ser maestro*. Plaza y Valdez.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de estudios para la licenciatura en educación preescolar*. DGESUM.
- SEP Sala de Maestras y Maestros. (2024, 11 de diciembre). *La narrativa como herramienta docente*. Daniel Suárez [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=KOKngCaoSIM>
- Vargas, M. J. (2022). *Veredas que hacen caminos*. Ediciones del solar.
- Vargas Moreno, P. A. (2020). *Más allá de la dicotomía “desde arriba” vs. “desde abajo”: educación superior intercultural en Ecuador y México. Apuntes para la construcción de un campo* [Tesis de doctorado Programa de posgrado en ciencias políticas y sociales]. UNAM.

Límites y aperturas para la autonomía profesional en la ENCH

ESCUELA NORMAL DE COATEPEC HARINAS

Elmar Solano Olascoga
Yolanda Vázquez Díaz
Ma. Eugenia Flores Díaz

Palabras clave: *autonomía, profesional, formación, docente, reproducción.*

Resumen. En este artículo se presentan y analizan algunos elementos que configuran la formación docente en la Escuela Normal de Coatepec Harinas y que limitan la autonomía profesional tanto de los estudiantes como de nosotros los profesores en nuestro quehacer. Formulamos un panorama general de la actuación racional de los participantes, desde los avances de una investigación cualitativa que vislumbra contradicciones de un discurso oficial y la realidad de una institución formadora de docentes. No reconocemos del todo, pero nos colocamos como sujetos pensantes con modelos de ser y creer ya dados para ser repetidos de una generación a otra, aunque también nos iniciamos en abrir reflexiones acerca de las implicaciones actuales para la autonomía profesional en condiciones reales.

Introducción. En la práctica cotidiana los estudiantes y docentes de la Escuela Normal de Coatepec Harinas (ENCH) observamos los pequeños cambios que cada día vamos incorporando, y con regularidad damos por hecho que nuestras acciones se dan como se deben hacer y como aquí en esta institución se hacen. Así avanzamos en la formación de nuevos docentes y nos autoevaluamos en función de los resultados de las prácticas profesionales en las Escuelas Primarias y del ingreso al servicio profesional docente. Con base en ambos referentes, reconocemos que tenemos áreas de oportunidad, porque últimamente un gran número de estudiantes, que entran en procesos de regularización para la acreditación de cursos de la malla curricular 2022, tienen dificultades para desempeñarse en proyectos de aula de clases y escolares en situaciones reales de la práctica profesional y solo el 10 % de egresados logran ingresar al servicio profesional docente.

En esta dinámica formamos a futuros docentes y es ahí donde nace el interés de indagar sobre las prácticas de autonomía de los estudiantes y docentes al desarrollar sus funciones, como una cualidad de todo profesional, en este caso de la educación. La autonomía como elemento sustantivo del profesional de la docencia tiene ciertas particularidades que inciden en su labor y actitud; de ahí se pueden entender ciertos logros, ambientes de trabajo y de aprendizaje, la gestión y liderazgo, así como la innovación, creatividad y mejora continua de los procesos educativos.

De ahí que, con los avances de investigación, hemos ido construyendo una radiografía sobre cómo estamos incidiendo en ese tipo de prácticas profesionales que permean a estudiantes y a nosotros como actores de su formación docente, de

tal suerte, que con ese conocimiento hagamos conciencia en quien decide, diseña y actúa para formar docentes en la ENCH con autonomía profesional; a su vez, uno de los objetivos ha sido identificar los límites y aperturas que tiene la práctica docente para la autonomía profesional, tanto de docentes en formación y de sus profesores.

La autonomía profesional en el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, en México, es uno de los cuatro elementos que articulan la propuesta curricular de principio a fin (Acuerdo número 14/08/22). Esto les da fundamento normativo a las prácticas profesionales, en las que el nuevo docente habrá de utilizar sus saberes para contextualizar los contenidos de los programas de estudio, entre lo que se ha denominado programa sintético y analítico de acuerdo con la realidad de las y los estudiantes.

Metodología. Los avances expuestos en este artículo resultan de una investigación cualitativa con un enfoque histórico-hermenéutico de la realidad estudiada, y se traduce en una metodología de corte etnográfico con sus técnicas básicas. Hasta el momento, la observación y el análisis de documentos personales, oficiales y teóricos han sido las aplicadas. La muestra elegida es el grupo I de tercer grado de Licenciatura en Educación Primaria (LEP), integrado por 10 hombres y 23 mujeres, así como los docentes que les imparten clases. Es una investigación proyectada a dos años: 2025 y 2026 en la Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México.

Con esta investigación nos acercarnos a la realidad desde el punto de vista de quienes la vivimos, y de ahí a través del encuentro con la teoría hacemos lecturas interpretativas acerca de categorías como la autonomía profesional y los límites y aperturas de la actual realidad de la práctica profesional para la autonomía profesional.

Resultados. La práctica docente de los profesores que laboramos en la ENCH, desde los criterios que permiten dar seguimiento a la aplicación del Plan y Programas de Estudio 2022, está caracterizada por apegarse a lo establecido en estos documentos y a lo que a juicio personal y profesional de cada formador de docentes les va a servir a los y las estudiantes. Es imperativo enseñar desde ahí.

En las visitas de acompañamiento a las Escuelas Primarias se percibe una disyuntiva de la teoría con la práctica profesional, la cual demanda potencialmente la capacidad para resolver problemas asociados al contexto y las características de los sujetos. Frente a esta realidad, hay una preocupación entre los formadores de docentes para responder a la diversidad de problemas desde las características de los y las estudiantes, tanto cognitivas como socioculturales.

Desde los datos que se recuperan con la aplicación de un instrumento, mediante la aplicación de Google Forms, cruzados con los del cuestionario aplicado a los responsables del seguimiento a la aplicación de Planes y Programas de Estudio de la ENCH, se identificó que la práctica docente en la institución requiere de nuevas

dinámicas, dado que es escasamente perceptible la vinculación entre cursos y trayectos formativos, se prioriza el trabajo individual sobre el colaborativo, y se percibe la necesidad de fortalecer en los estudiantes habilidades del pensamiento superior, tales como el pensamiento crítico, evaluación, síntesis, análisis, inferencia y creación.

En la actuación de los estudiantes, el aprendizaje por imitación en su trayectoria ha sido el más eficiente para alcanzar los propósitos escolares; ellos siguen instrucciones del docente quien les da un valor por cómo hacen y presentan los productos de aprendizaje. Por el contrario, se necesita que sean ellos quienes tomen iniciativas, decisiones y se autodirijan con libertad en el aula, escuela y comunidad.

No obstante, es muy común que los estudiantes, ante las tareas de los profesores, manifiesten una actitud cómoda, silenciosa y una espera de la palabra que sigue; confían en que lo que hacen es por el bien de ellos. Las encuestas preliminares confirman lo que se escucha en la cotidianidad, los estudiantes se sienten estresados y abrumados por tantas actividades que se les solicita desde la lógica de cada uno de los cursos de la malla curricular; en medio de todo ese hacer y hacer se pierden, dejan de pensar para actuar por sí mismos.

En la Educación Normal, la autonomía profesional no está explícita como cualidad requerida del nuevo maestro, lo único que sí es posible decir es que hay ciertas cualidades que son requeridas para llegar a ser y hacer con autonomía, mismas que benefician a la gestión escolar y que se ha visualizado dentro de este documento como la “capacidad de agencia” (SEP, 2022). Desde la experiencia y oralidad de los estudiantes en las escuelas primarias y de la propia, se percibe que en la práctica docente hay ciertas parcelas del terreno educativo donde un docente tiene que saber actuar por sí mismo, donde le queda la responsabilidad sí o sí a él; ahí donde nadie responderá por él y tiene que realizar ciertos procesos cognitivos antes de tomar decisiones sin alguien que le diga qué hacer. Por lo tanto, es sobre esas cuestiones donde se construye la autonomía profesional, pero también donde se pone a prueba su capacidad de tal modo de ser.

Discusión y conclusiones. Los nuevos docentes en sus prácticas profesionales tienen que hacer lectura de realidad para conformar su programa analítico, resultado de sus saberes como profesionales de la enseñanza y de las condiciones reales de la escuela primaria y de los y las estudiantes; es ahí donde aparece lo que se denomina autonomía profesional, esto no sustituye lo que ya está determinado por la autoridad educativa en un programa denominado: sintético (Acuerdo número 14/08/22). Según Roitman (2008), una lectura de realidad en nuestra América Latina tendría que conectar el conocimiento de varios puntos del universo, eso significa que no podemos priorizar la experiencia y el conocimiento puramente racional bajo el estatus del método científico experimental, ni la interpretación de los sujetos sobre su realidad, ni las especulaciones e imaginarios, sino todo a la vez, de manera que el conocimiento sea una construcción de mundo mediado por todas las formas habidas y por haber de conocimiento.

Los sujetos encadenados en un proceso de formación que busca la autonomía como parte de todo un profesional, llega a confundir los campos de acción como un todo absoluto desligado de los demás, lo cual en lugar de ser una fortaleza puede ser una limitante frente la imperante necesidad de hacer comunidad. Ante ello, es importante indagar acerca de las percepciones de vida, mundo, cultura, ideología y prácticas sociales de los sujetos en relación, por lo tanto, eso que llamamos autonomía puede desvirtuarse por los significados de quienes la viven y/o la buscan. Por otra parte, la autonomía profesional en la formación docente desde el Plan de Estudios 2022, esta vista también, desde una categoría que se incluye para referirse a todo aquello que configura a un sujeto dentro y fuera de la escuela [experiencias, cosmovisiones, saberes comunitarios, conocimientos científicos y retos de la vida profesional y personal] para ser agentes transformadores, es decir sujetos con capacidad de agencia (SEP, 2022). Desde esta lógica, la mirada está puesta en todo aquello que acontece más allá del aula de Educación Superior y en las aulas de Educación Primaria, dado que el estudiante ha de reconocerse como sujeto histórico: un sujeto de acción.

La inteligencia de nuestros estudiantes, entendida como la capacidad que tienen para resolver problemas (Gardner, 2001) en el entramado que viven en la ENCH y en Educación Básica, queda sin entrenamiento, está pasiva e individualizada. Ante la realidad vista desde los avances de esta investigación, se considera una limitante pausar la capacidad de resolver problemas de los estudiantes.

Al respecto, cabe señalar la expresión de Roitman (2008), cuando dice que el capitalismo colonial intentó dormir la conciencia y el juicio crítico. Dicho así, entonces valdría la pena hoy en día crear conciencia colectiva a partir de juicios críticos. ¿Cómo podría hacerse? Una posibilidad es una educación que priorice las raíces de las comunidades, en donde la escuela no ponga por encima de las experiencias de los alumnos, los conocimientos validados universalmente; que sean los alumnos los que busquen y experimenten con lo que saben desde lo local y luego concilien con el conocimiento ya dado en los libros y otras fuentes (conocimiento universal). El tema de lo ya dado es más fácil de consumir y aceptar porque está lista para abrevarse, y hoy en día la actitud de los alumnos para aprender es irse por lo más fácil y automatizado, lo cual elimina o cancela la posibilidad de muchos procesos de pensamiento (análisis, argumentación, reflexión, síntesis y otros) que se activan mientras el ser humano imagina, crea, descubre, desea y siente. Con todo ello se puede hacer juicio crítico para despertar conciencias desde lo que somos, dónde estamos y para dónde vamos.

En palabras de Roitmán (2008), citando a Anibal Quijano, estamos parados frente a pensamientos débiles, lo que este último autor señala como colonialidad del saber. Para nosotros esta expresión está vigente, no nos hemos independizado de muchas formas de nuestra existencia y conocimiento; por lo que en la ENCH la formación docente debe puntualizar el valor particular de todos y todos.

El cuidado que se percibe en Educación Normal es el uso del lenguaje donde no aparece un sujeto egocéntrico situado en sí mismo, más bien, se proyecta a un

sujeto situado en relación con los demás, un sujeto que coexiste, que coopera, que colabora (SEP, 2022). En este caso, la palabra autonomía pareciera amenaza para una vida comunitaria; no obstante, es justamente la medida de cada persona diferente, única, con decisiones, criterios, deseos, intereses y libertad, es decir, desde su mismidad, ha de posicionarse en una educación humanista. En ese sentido, lo único y particular que mueve a cada estudiante como un ser autónomo no es un inconveniente, más bien es una variable para una formación docente con un enfoque centrado en el aprendizaje y en la interdependencia con la comunidad, como se advierte en este plan de estudios. Por lo que investigar todo esto servirá para poder colocar a tono la individualidad con colectividad en el proceso de la formación docente desde un conocimiento local y adaptado al contexto escolar.

Referencias

- Acuerdo número 14/08/22 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. 19 de agosto de 2022.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura Económica.
- Roitman, R. M. (2008). *Pensar América Latina. El desarrollo de la sociología latinoamericana*. CLACSO.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Anexo 5. Plan de estudio de la licenciatura en educación Primaria*. SEP.

Capítulo 9. Inclusión educativa y la inhibición de la deserción escolar

La inclusión educativa en un posgrado sobre interculturalidad

ESCUELA NORMAL NO. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL

Nanci Villegas Tapia
María Guadalupe Zúñiga González
Dilsia Rodríguez Dueñas
Doroteo Eliseo Martínez Gómez

Palabras clave: *inclusión educativa, interculturalidad, discapacidad, estudios de posgrado.*

Resumen. La inclusión educativa es un término que se encuentra presente en todos los niveles educativos, sin embargo, no todos pueden dar cuenta de un proceso exitoso y por demás justo, pues las personas y estudiantes con discapacidad viven discriminación y exclusión en diferentes ámbitos, por lo que es necesario abordar este tema y ubicarlo en los niveles de posgrado. La perspectiva intercultural permite reconocer lo diverso como una riqueza de todo grupo social, rescata la otredad, la cultura y los derechos humanos como elementos clave para el abordaje de la inclusión educativa. El propósito de esta investigación es analizar a la inclusión educativa en el posgrado de Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares.

Introducción. Si la educación es un derecho para todos, como lo establece el artículo 26 de los Derechos Humanos: “toda persona tiene derecho a la educación”, entonces, cabe preguntarse ¿por qué las personas con barreras para el aprendizaje o bien alguna condición de discapacidad, han presentado siempre problemas tanto para el ingreso como para la permanencia en algún nivel educativo? Si bien los movimientos sociales en favor de estas personas han ganado espacio y se ha logrado reglamentar su derecho a la educación, aún persisten diversas situaciones que impiden que el número de personas con discapacidad que accedan a la educación superior sea mayor, y más aún a estudios de posgrado.

Clavijo y Bautista-Cerro (2019) mencionan que la inclusión en el ámbito educativo debe considerar al universo de sujetos y respetar esa diversidad, así como considerarla para las estrategias inclusivas que favorezcan su aprendizaje, sin dejar de lado que alrededor de este se circunscribe un esquema axiológico, en el que los valores se ponen en juego para mirar al otro y su condición específica o bien su discapacidad.

Por otra parte, Colmenero (2015) considera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario realizar un cambio de perspectiva en el que la inclusión, la otredad y la interculturalidad se encuentren presentes, para flexibilizar la educación, lo que repercutirá en la inclusión de personas con discapacidad más allá del sistema educativo básico y se pueda hablar del nivel superior y de los estudios de posgrado.

La educación inclusiva está basada en un sistema de valores y principios, los cuales están determinados con la finalidad de poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo necesario un cambio, un nuevo enfoque que permita acoger la flexibilidad y tomar a la educación como un factor de cohesión que considere a la diversidad de las personas y se logre evitar que los grupos humanos sean un factor de exclusión social (Colmenero, 2015).

Según Duk y Murillo (2016), la educación inclusiva se enfrenta a diversos desafíos, entre los que se encuentra la tendencia a identificar y clasificar a los estudiantes, es así que se reconocen a los que se encuentran en riesgo de abandono o reprobación escolar, o estudiantes vulnerables, ya sea por sus emociones, aprendizaje o contexto sociofamiliar. En el colectivo docente hay quienes consideran que esta práctica es funcional, argumentan que la diferenciación puede garantizar que el apoyo llegue a quienes realmente lo necesitan, y que los apoyos brindados favorezcan al estudiante. Por otro lado, también hay una postura que señala que las etiquetas tienen efectos negativos, ya que socialmente pueden estigmatizar al estudiante y devaluarlo.

En este estudio se plantea que la educación inclusiva está enmarcada en una mirada intercultural, en la que se concibe la otredad como elemento de toda cultura y grupo social, dado que no existe el uno sin el otro, y somos sujetos que nos construimos en comunidad, entonces la inclusión es un elemento natural en esta perspectiva.

Como se ha explicado, la perspectiva intercultural brinda la posibilidad para explicar la importancia de la inclusión, pero ¿qué es la interculturalidad? Esta se define como la perspectiva que reconoce al otro en toda su dimensión cultural, analiza el tipo de relaciones que se establecen entre las culturas, y comprende cómo se dan las relaciones de poder y hegemonías, para buscar un equilibrio y justicia social, abatiendo las desigualdades (Villegas et al., 2024).

Dentro de la interculturalidad adquiere especial relevancia la otredad, entendida como el otro sujeto que se encuentra enfrente, con su condición identitaria que lo hace ser él y ser diferente, con su riqueza individual y su riqueza histórica que le da existencia y lo hace ser quién es.

Los postulados arriba citados llevan a pensar que la inclusión educativa ha sido un proceso sencillo para quienes presentan alguna condición de vulnerabilidad, pero desafortunadamente esto no ha sido así, los filtros de los que se han hablado han generado exclusión y prejuicios arraigados hacia estas personas, provocando que mientras más alto es el nivel educativo mayor es la exclusión. Así en los niveles de licenciatura y posgrado es una constante notar que las personas integradas con discapacidad son pocas.

En el posgrado en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares se ha vivenciado la inclusión de docentes que presentan alguna condición de discapacidad, y es justo la perspectiva intercultural la que permite valorar la riqueza

que brinda contar con grupos diversos, reconociendo como un derecho la inclusión a los estudios de posgrado y valorando la diversidad ideológica y cultural.

La Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares tiene como propósito que el estudiante adquiera una formación amplia, sólida, crítica y creadora centrada en la investigación, desde los planteamientos de la interculturalidad para la paz, el pensamiento crítico latinoamericano, los estudios de paz integral y los derechos humanos.

El propósito del plan de estudios se ha alcanzado y puede decirse que ha marcado un impacto en lo referente a la inclusión, dado que en dos generaciones se ha contado con maestrantes que presentan discapacidad, y su proceso de ingreso, permanencia y egreso se llevó en consonancia con los propósitos del programa.

Este programa educativo reconoce a la inclusión educativa dentro de los propios principios curriculares que componen a la maestría; este currículo está organizado en cuatro semestres a través de tres ejes: el teórico, el pedagógico y el metodológico; en estos ejes se abordan cursos sobre interculturalidad, otredad, violencia, paz y metodología de la investigación.

Una vez expuesto lo anterior se plantea como propósito de esta investigación describir y analizar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares en tres generaciones.

Metodología. La metodología del estudio de caso es un enfoque de investigación utilizado para explorar un fenómeno, situación o problema específico en profundidad, generalmente en su contexto real. Se utiliza comúnmente en áreas como las ciencias sociales, la educación, la psicología y los negocios. El estudio de caso busca entender cómo se da una situación particular, sus causas, consecuencias y el contexto que la rodea.

Es un estudio a profundidad sobre situaciones focalizadas, las condiciones en las que se da el fenómeno, requiere conocerse, comprenderlo, analizarlo y considerarlas para tener precedentes y registros de algo que puede presentarse con frecuencia o no. Es una situación caracterizada por causas y consecuencias analizadas desde un enfoque complejo, que marcan un caso de estudio por su relevancia (Vasilachis, 2006).

Merriam (1998) presenta como características principales del estudio de caso: el foco en un caso particular, un análisis profundo, contextualización, técnicas variadas de interpretación y comprensión.

En el ámbito educativo, la metodología de estudio de caso se aplica principalmente para promover el aprendizaje profundo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Es una forma muy efectiva de enseñar conceptos y habilidades al situar a los estudiantes frente a situaciones reales o simuladas, donde deben analizar,

reflexionar y proponer soluciones. Autores como Merriam (1998) abordan la aplicación de estudios de caso específicamente dentro de la investigación cualitativa en el ámbito educativo.

El estudio de caso puede utilizarse para el análisis de un caso en el aula, en el que destaca la descripción, en la cual se presenta un caso real o hipotético relacionado con un tema que se esté tratando en clase. El caso puede involucrar una situación educativa específica, un dilema ético, un conflicto en el aula o un desafío de aprendizaje. Por otra parte, el estudio de caso puede implementarse en la investigación educativa cuando se busca entender en profundidad el funcionamiento de una escuela, un programa educativo o una política educativa específica. Los investigadores recolectan datos a través de entrevistas, observación participante, análisis de documentos y otros métodos, para comprender cómo se implementa un programa educativo o cómo se gestiona una institución.

Los beneficios del estudio de caso en la educación se encuentran en el desarrollo de habilidades cognitivas, ya que ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades analíticas, críticas y de resolución de problemas; en el fomento de la participación activa, pues los estudiantes se involucran activamente en su aprendizaje, discutiendo y colaborando con sus compañeros; en la conexión entre teoría y práctica, ya que los estudiantes aprenden a aplicar conceptos teóricos a situaciones del mundo real, lo que facilita una comprensión más profunda; y en la preparación para la vida profesional. En este enfoque se recopilan datos a través de diversas fuentes como entrevistas, observaciones, documentos y otros registros. Para esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada.

Resultados. Los resultados que a continuación se presentan dan cuenta de dos casos, que narran en su propia voz su vivencia en el ámbito laboral y su experiencia en la incorporación al programa de maestría ya mencionado, para dar cuenta de la inclusión educativa que se vive en él.

Sujeto 1. Narro mi vivencia como persona, estudiante y profesional con discapacidad, me desempeño como docente y he venido reflexionando sobre la importancia de la educación intercultural como herramienta para la inclusión educativa, y a continuación inicio con parte de mi historia en la incursión laboral.

El año 2016 fue para mí un año de grandes triunfos profesionales y satisfacción personal. Después de una larga travesía con muchos obstáculos en el sistema educativo, primeramente para ser estudiante y posteriormente para aspirar a desempeñarme profesionalmente, ese año fui aceptada para recibir una plaza en la SEP. Mi primer día como trabajadora docente fue frente al grupo de 6º grado de primaria en el turno vespertino, en una escuela que se localizaba en la alcaldía Iztapalapa.

Al integrarme a la comunidad escolar me pude percatar de muchas situaciones que vivían mis alumnos; identifiqué las viviendas de los alumnos, la rutina de algunos de ellos que tenían que cuidar a sus hermanos menores en el traslado, y también me

puede percatar de adicciones, como la drogadicción y alcoholismo, que invadían la comunidad y, por lo tanto, a mis estudiantes. Me incorporé como profesora y de inmediato los estudiantes de mi grupo comenzaron a tener varias dudas acerca de mi discapacidad; porque sí, soy una maestra con agenesia en miembro superior derecho, es decir, no tengo un brazo, utilizo una prótesis. Mi diferencia es mi más grande riqueza, pues que llegue una profesora con discapacidad a trabajar con los grupos representa todo un reto, puesto que su comprensión y concepciones sobre la discapacidad aún son endebles y llevan tiempo en construirse, pero los niños son muy pero muy observadores, por lo tanto comenzaron las preguntas: ¿qué te pasó, maestra?, ¿por qué tienes así tu brazo?, ¿te duele?, ¿te pasó un accidente?, ¿de qué es tu mano?

La Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares de la Escuela Normal 3 de Nezahualcóyotl amplió mi panorama y lo diversificó acerca de las áreas de oportunidad dentro de mi labor docente, ya que la educación y los alumnos tienen una diversidad y exigen una inclusión amplia e intercultural. De manera particular, esta maestría me permitió deconstruir paradigmas individuales y sociales en torno a la discapacidad, ya arraigados por generaciones y por tradición familiar, que me enfrascaron en una serie de controversias donde se oculta la represión, las culpas y los límites establecidos por las mismas creencias, en varios aspectos de la vida. La maestría se convirtió en un parteaguas en mi vida, lo que me permitió tener una mirada más crítica y objetiva acerca de la educación y las necesidades educativas en cuanto a la interculturalidad y a las personas con discapacidad. En primer plano me percaté que las personas con discapacidad, dependiendo de cuál sea, tienen una cierta visibilidad ante la sociedad, es decir, si su situación es considerada una limitante física que no te permite caminar, ver u oír, es considerada como una discapacidad; sin embargo, si esta situación te permite realizar la mayoría de las acciones para ser una persona independiente, no es visible ante la sociedad.

Al comenzar con el estudio de la interculturalidad educativa me percaté de la poca visibilidad que tienen las personas con agenesia en miembro superior, lo que me llevó a tratar de recuperarla, al contrario de lo que muchos pensarían que es superarla o negarla, yo la rescaté para hacerla más visible y compartirla con mis estudiantes, compañeros y sociedad en general, pues hablar de inclusión es sentirse parte del grupo, y esto fue posible en gran parte a mi formación en la maestría, ya que permitió acrecentar mi perspectiva y adquirir las herramientas necesarias para abordarla y compartirla desde los ámbitos personal, profesional y laboral.

Sujeto 2. Mi diagnóstico es Parálisis Cerebral Espástica (pie equino varo en aducto congénito), lo que significa que una parte de mi cerebro se quedó sin oxígeno al nacer, que es la parte que controla el movimiento, lo que generó la parálisis; la espasticidad significa rigidez en los músculos o tensión, pero quien no conoce del tema inmediatamente lo asocia con discapacidad intelectual, al considerar que el cerebro se ha paralizado.

Actualmente tengo 25 años de edad y soy Licenciada en Educación Especial en el Área Visual, profesionalmente me desempeño como Maestra Especialista en la Ciudad de México.

Mi ingreso a la educación preescolar fue un momento lleno de temores para mi mamá porque ella no quería que yo fuera objeto de burlas o discriminación por parte de mis compañeros o docentes. Después al ingresar a la primaria me enfrente a múltiples burlas y acoso escolar por parte de mis compañeros e incluso docentes, pues ellos consideraban que además de mi peculiar forma de caminar, algo a nivel cognitivo había en mí, pues yo no era una “alumna normal”. Yo fui una estudiante solitaria, nadie se juntaba conmigo a la hora del recreo e incluso mis compañeros a veces me hacían burlas y me decían “mira como yo sí puedo correr y no tengo los pies chuecos como tú”, “coja”, “invalida”, “enferma”. En la secundaria, en la plena adolescencia, todo fue más complicado porque los compañeros eran crueles y me repetían las mismas ofensas que escuché en la primaria.

En la preparatoria fue un poco más compleja mi situación de salud, pues me llegó una oportunidad que me cambiaría la vida para siempre, mi cirugía del tendón de Aquiles (tenotomía de Aquiles y vaciamiento de cuboides, pie izquierdo), esto me dejó 3 meses sin poder caminar y quedé atada a una silla de ruedas por ese tiempo. Al ingresar a la Normal No. 4 de Nezahualcóyotl me encontré con más retos, pues en la propia Licenciatura de Educación Especial mis compañeras y maestras me decían “¿cómo es posible que tú quieras estudiar para maestra de educación especial?”, “¿qué vas a hacer cuando un alumno con autismo se te eche a correr?”, “esto no es para ti, tú no sirves para esto”. En ocasiones hacían dinámicas que involucraban movimientos o baile y en el equipo del cual yo formaba parte a veces mis compañeras decían “con Lupe no, porque siempre perdemos”.

En el año 2022 decidí concursar por una plaza docente en la Ciudad de México, obteniendo el lugar número 10 de la lista de prelación, el día 16 de agosto de ese año me convocaron para asignarme plaza en la alcaldía Cuauhtémoc, en Tepito, en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva 73. Pero ahí solo fui víctima de acoso laboral y discriminación, me obligaron a pedir mi cambio de centro de trabajo a otra UDEEI, donde a mi actual director no le genera incomodidad el que yo sea una persona con discapacidad. Él me brindó su apoyo para ingresar a la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares.

En cuanto a mi actual proceso de formación en la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares, es importante mencionar que esta me ha apoyado a reconocer las formas de violencia que se ejercen con acciones simples o cotidianas. En este espacio académico me he sentido incluida por mis profesores, pues buscan alternativas a través del dialogo, el análisis y la reflexión de textos para hacerme participe de la clase, reconocen mi desempeño como maestrante y en momentos de desánimo y desacierto me alientan a continuar, no me hacen sentir con discapacidad, sino que me ven como otra estudiante más, dándome todo su respeto y apoyo.

Una de mis clases predilectas es la de Educación para la Paz y la Gestión de Conflictos, pues la maestra responsable nos hace reflexionar en relación al tema de la sesión y lo vincula con nuestras experiencias en la vida diaria. En este momento me causa mucha ilusión concluir mi maestría y estoy contenta de seguir aprendiendo y fortaleciéndome académicamente de la mano de mis profesores.

Discusión y conclusiones. Los relatos anteriores permiten mostrar a través de la propia voz de los actores sus vivencias y experiencias en torno a la formación en los estudios de posgrado, en específico a la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares, cómo ha sido su transformación en torno a sus concepciones y cómo han vivenciado la inclusión educativa.

El propósito de esta investigación se ha alcanzado, ya que se logra indagar y presentar a la inclusión educativa como un área que, si bien debe estar presente en todos los niveles educativos, en los estudios de posgrado no puede ser una excepción.

Se da cuenta de que en el posgrado del que se ha hecho mención la inclusión educativa es un elemento más de la interseccionalidad que debe prevalecer en la educación y que esta es posible, lo que conlleva a poner en la realidad lo que en las leyes educativas se indica.

Referencias

- Anticona Valderrama, D. M., Risco Sernaque, M. V., Rivas Moreano, A. B. y Serna Landivar, J. L. (2022). Análisis y reflexiones sobre educación inclusiva. En Universidad Tecnocientífica del Pacífico (Ed.), *Educación inclusiva, una oportunidad para todos*. UTP. <https://libros-utp.com/index.php/editorialutp/index>
- Clavijo, C. R. G. y Bautista-Cerro, M. J. (2019). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Colmenero, R. M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la Investigación*, 6. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2554/2083>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La Inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Villegas Tapia, N., Zúñiga González, M. G. y Rodríguez Dueñas, D. (2024). Formación docente en interculturalidad para la transformación de ambientes escolares. En M. E. López Serrano y C. M. Ríos Peña (Coords.). *Avances de investigación educativa 2023-2024*. Centro de Investigación Innovación en Educación Superior las Profesiones y el Talento.

Inclusión educativa en las Escuelas Normales del Estado de México

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE MÉXICO

Mayra Morado Solís
Clara Ávila Medina
Angelica Rodríguez Rosas

Palabras clave: *inclusión educativa, discapacidad, educación especial, educación superior y equipo multidisciplinario.*

Resumen. El objetivo de esta investigación es identificar el marco referencial de la Inclusión Educativa a Estudiantes en Situación de Discapacidad en las Escuelas Normales del Estado de México (ENEM). Partimos de un enfoque de corte mixto en el que se armonizan la parte cuantitativa y la cualitativa, recurrimos al método etnográfico educativo, ya que nos interesa indagar en el contexto educativo con relación a la cultura y sus significados. Los resultados sobresalientes que hemos tenido hasta este momento son que en 20 ENEM hay población con la podemos hacer esta indagación. Además, los docentes han dado respuesta educativa desde sus constructos y con los recursos institucionales, los cuáles no son suficientes, pero aun así han tratado de minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrentan los estudiantes. Todo esto nos permitirá generar una propuesta desde el marco legal de la educación superior con base a un equipo multidisciplinario que garantice la inserción, permanencia y egreso de los estudiantes en situación de discapacidad.

Introducción. En México se ha priorizado la inclusión educativa en Educación Básica con los servicios escolarizados de los Centros de atención múltiple (CAM) y el servicio de apoyo de educación especial de la Unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) en algunas escuelas públicas; sin embargo, al enfrentar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) y romper las brechas de desigualdad, los estudiantes en situación de discapacidad han logrado culminar sus estudios básicos y media superior, lo que permite que continúen con sus estudios en educación superior.

Por lo tanto, es visible la presencia de estudiantes en situación de discapacidad en algunas Normales Estatales, por lo que ante la falta de un equipo multidisciplinario es importante saber ¿cuál es el marco referencial de la inclusión educativa a estudiantes en situación de discapacidad en las Escuelas Normales del Estado de México?

Metodología. El hombre como ser social interactúa con el conocimiento de acuerdo con las experiencias que vive cotidianamente, surgiendo la necesidad de preguntarse constantemente el porqué de algunos acontecimientos, fenómenos, sucesos, entre otros. De ahí parte la necesidad de investigar para dar respuesta a

sus interrogantes o producir conocimientos nuevos. Blaxter et al. (2007) nos sugieren que cuando se elige el tema, se debe pensar inmediatamente en los métodos que se usarán para recolectar y analizar los datos y descartar aquellos que serán de gran ayuda.

Según Hernández et al. (2006), el enfoque mixto “es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio” (p. 755); dado que esta investigación requiere recolectar datos estadísticos y descriptivos para dar respuestas a las preguntas de investigación, se implementará el diseño mixto complejo, ya que a partir de este se armonizan ambos enfoques, pues se soporta a partir del planteamiento y de los métodos utilizados.

Se utilizará el método etnográfico educativo, cuya peculiaridad “es que busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas” (Piña, 1997, p. 7), se considera este método porque el trabajo de campo se llevará en contextos educativos de las Escuela Normales del Estado de México.

Métodos y técnicas para la recolección de datos

Para esta investigación se considera la entrevista, cuestionario y observación cualitativa, los cuales se describen a continuación:

- Entrevista: según Álvarez-Gayou (2003), “es una conversación que tiene una estructura y un propósito, que se requiere planear, debe tener un propósito y dominio sobre el tema” (p. 109).

De acuerdo con Hernández et al. (2006) los siguientes instrumentos tienen las siguientes características:

- Cuestionario: “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 31).
- Observación cuantitativa: “es un registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta” (p. 374).
- Observación cualitativa: “implica adentrarse a situaciones sociales y mantener un papel activo, asimismo como una reflexión permanente. Estar atento a detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p. 587).

Los instrumentos antes mencionados permitirán el registro de evidencias sustanciales para dar respuesta a lo planteado.

Los hallazgos nos permitirán ampliar la investigación para diseñar y proponer alternativas para favorecer la inclusión educativa en estudiantes en situación de discapacidad en las ENEM.

Resultados. De acuerdo con la referencia anterior, en las Escuelas Normales del Estado de México, donde los estudiantes se preparan para ser docentes, no se cuentan con registro de orientaciones o equipos multidisciplinarios para ofrecer

apoyos y servicios de atención; sin embargo, sí hay presencia de alumnado en situación de discapacidad. En México se ha priorizado la inclusión educativa en Educación Básica con servicios de Educación Especial en algunas escuelas, por lo que al enfrentar las BAP y romper las brechas de desigualdad, los estudiantes en situación de discapacidad han logrado culminar sus estudios básicos y continuar sus estudios en Educación Superior.

Por lo tanto, es visible la presencia de estudiantes en situación de discapacidad en algunas Normales Estatales, y ante la falta de un equipo multidisciplinario es importante saber ¿cuál es el marco referencial de la inclusión educativa a estudiantes en situación de discapacidad en las Escuelas Normales del Estado de México?

Con base a este planteamiento se aplicó un cuestionario para obtener información sobre la población de estudiantes que se encuentran inscritos en situación de discapacidad en las 36 ENEM, de las cuales se obtuvieron 20 cuestionarios contestados por el directivo, subdirector académico y jefe del departamento de formación inicial; a continuación, se dan a conocer los datos obtenidos.

Hay presencia de estudiantes en situación de discapacidad en 20 ENEM; el tipo de discapacidad y el número de estudiantes que presentan discapacidad es de: 18 estudiantes con discapacidad intelectual, 77 con discapacidad visual, 3 con discapacidad auditiva, 4 con discapacidad motriz y 61 con discapacidad psicosocial.

El 77.4 % de las Escuelas Normales no cuenta con un equipo multidisciplinario que apoye en la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad; el 26.6 % comenta que aun cuando no cuentan con los servicios de apoyo, a los docentes en formación se les brinda atención a través de la tutoría académica, el servicio médico que canaliza y da seguimiento con especialistas de la salud y con el área de psicopedagogía se atiende cuestiones emocionales. En algunas ENEM cuentan con un psicólogo y una maestra de apoyo que atienden a los alumnos que presentan problemas de conducta y dificultades de aprendizaje, sin embargo, el personal no es suficiente para atender la demanda de los estudiantes en situación de discapacidad.

Las dificultades que enfrentan en la docencia cuando imparten cursos a estudiantes en situación de discapacidad, se derivan por no saber cómo atenderlos y diversificar las estrategias de enseñanza; aunque hasta el momento las dificultades han sido subsanadas, se reconoce que se requieren ajustes razonables para otorgar mejor accesibilidad, asistencia social y ayuda técnica que permita eliminar barreras de aprendizaje lo cual admita ofertar una mayor educación inclusiva, promoviendo así la igualdad de oportunidades.

Al carecer de un equipo multidisciplinario es difícil canalizar a los estudiantes para que reciban la atención especializada, aunado a ello los docentes que imparten los cursos en los diferentes grados no cuentan en su perfil con la capacitación necesaria para incluir al 100 % de los estudiantes que presentan estas dificultades.

Discusión y conclusiones. Esta investigación ha adelantado en la elaboración de un instrumento como el cuestionario con la aplicación de Google forms para robustecer el diagnóstico inicial, ya que al sondear en las 36 ENEM, solo retomaremos a 20, las cuales cuentan con población estudiantil en situación de discapacidad, y que han permitido que estos estudiantes se inscriban e inicien su formación docente. Esto lo han logrado desde sus propios constructos personales y recursos institucionales, de tal forma que han dado algún tipo de respuesta a las Necesidades Específicas.

Pese a los esfuerzos que han hecho las 20 ENEM, pareciera que no son suficientes porque aún se enfrentan BAP, las cuales se centran en las de tipo de accesibilidad y pedagógicas, corriendo el riesgo de prácticas excluyentes, pues se denota que la respuesta educativa que se ha ofertado es mermada con dificultades por parte del profesorado, con relación a prácticas pedagógicas carentes de estrategias específicas y de ajustes razonables, asimismo, han tratado de apoyarse del proyecto académico de tutoría, han considerado el apoyo del área de psicología, de una maestra de apoyo y de canalizaciones con especialistas externos del área de salud. Esto nos lleva a replantear cómo es el proceso en cada una de estas opciones. También se identifica que en las 20 ENEM se consideran las categorías de atención especializada y de alumnos que presentan dificultades, por lo que es necesario profundizar a través de la entrevista.

En conclusión, las ENEM permiten el ingreso de los estudiantes en situación de discapacidad, pero aún se requiere conocer los esfuerzos y acciones que realizan para promover la inclusión educativa. En prospectiva, se espera que con esta investigación se conozca como se enfrentan las ENEM ante la presencia de estudiantes en situación de discapacidad, además, que se podrá determinar propuestas para favorecer la inclusión educativa en estas instituciones de Educación Superior.

Referencias

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
<http://mayestra.files.wordpress.com/2013/03/bibliograf3ada-de-referencia-investigac3b3n-cualitativa-juan-luis-alvarez-gayou-jurgenson.pdf>
- Bagnato, M. J., (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, (3), 15-26.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155058910003>
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2007). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa Editorial.
- Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V. y Villafañe Hormazábal, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles y desafíos institucionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3).
<https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25957>

- Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. 15 de mayo de 2019. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez Tagle López, E. y Castillo Fernández, D. (2016). Sociología de la discapacidad. *Tla-melaua*, 10(40), 176-194. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162016000200176&lng=es&tlng=es
- González Pérez, L. R. (Coord.). (2023). *Orientaciones para Transversalizar la perspectiva de derechos humanos del estudiantado con discapacidad en la UNAM*. UNAM.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2006) *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Ley General de Educación Superior. 20 de abril de 2021. DOF 20-04-2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Ley General de Educación. 2024, 7 de junio. DOF 7-6-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Piña Osorio, J. M., (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, XIX(78).
- Sección de participación-Género e Inclusión. Subdirección-CNCA. (s/f). *Recomendaciones. Uso del lenguaje. Persona en situación de discapacidad*. Gobierno de Chile. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-recomendaciones-lenguaje-inclusivo-discapacidad.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (s/f). *Acuerdo Educativo Nacional - Implementación operativa Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP.
- UNESCO. (2016). Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. UNESCO. https://auditoriadeseguridad-cdeunodc.org/wp-content/uploads/2019/02/017_Nueva-agenda-de-ODS_CPAI-2017.pdf

Las Normales: escenarios para la alteridad y la interculturalidad

ESCUELA NORMAL DE SANTA ANA ZICATECOYAN

Celso Arturo Rivera Rojo

Palabras clave: *interculturalidad, educación para la paz, inclusión educativa, ética profesional, factores de riesgo.*

Resumen. La Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan brinda servicio educativo a la población del sur del Estado de México, principalmente a los habitantes de los municipios de Amatepec y Tlatlaya. Sin embargo, con el tiempo se ha constituido en una opción educativa para varios municipios vecinos ubicados en el estado de Guerrero, lo que le da un alcance regional de mayor relevancia, sobre todo desde la percepción de las familias mexiquenses y guerrerenses que depositan su confianza en el plantel para enviar a sus hijos e hijas a cursar estudios superiores y aspirar a una plaza de profesor en alguno de los niveles educativos disponibles según las licenciaturas que se imparten. También se ha constituido como una forma de protección ante la seguridad pública, la falta de cobertura de políticas dirigidas a los jóvenes en sus contextos de origen y sus posibilidades económicas, además del prestigio del que goza la educación mexiquense en términos comparativos. A través de diálogos de pasillo y ejercicios voluntarios y breves de escritura, los jóvenes presentan sus motivaciones para elegir a la Escuela Normal como opción formativa y a la Normal de Santa Ana Zicatecoyan como plantel específico para cursar la educación superior.

Introducción. La presente ponencia aborda el caso de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, ENSAZ en adelante, como plataforma para plantear la importancia de las Escuelas Normales como espacios para el encuentro con el otro bajo el paradigma de la interculturalidad. Dicho plantel se encuentra en el municipio de Tlatlaya y se ha convertido en una opción educativa para jóvenes de Tierra Caliente tanto del Estado de México como de Guerrero. Ello implica posibilidades para el futuro que encuentran las familias de la región, caracterizada por la precariedad económica, la violencia y la necesidad de políticas de protección a los jóvenes en sus contextos. Se recurre a información empírica recabada entre estudiantes de los cuatro grados que componen la formación normalista, a través de diálogos y textos generados de manera voluntaria. Las reflexiones aquí planteadas se convierten en un pretexto para analizar los alcances de la educación normal más allá de su propósito de formar docentes.

Metodología: el diálogo y la escritura. Durante el primer semestre del ciclo escolar 2024-2025 se hizo una recolección de información empírica a través de acercamientos con estudiantes en espacios como los pasillos, las aulas en los momentos entre clases, el patio-auditorio y las palapas que se construyeron para que consuman sus alimentos en el almuerzo; se aprovecharon tiempos libres y de descanso como son los recesos y la salida de clases, el tiempo de espera para sus

clubes vespertinos, o los tiempos de espera en eventos culturales de la Normal. Se propició el diálogo iniciando con preguntas casuales como:

- ¿De dónde vienes?
- ¿Por qué elegiste estudiar la Normal?
- ¿Por qué elegiste la ENSAZ si hay otras en la región?

Dado que la intención fue dialogar con ellos con motivo de un interés genuino de conocer por qué la ENSAZ es la tercera Normal con mayor matrícula en la entidad y por qué hay muchos estudiantes de Guerrero, también se les contestó a preguntas como de donde es originario el autor de esta ponencia, dónde trabajaba, por qué se interesó en trabajar en la Normal y otras que de manera espontánea hicieron los maestros en formación. Así, se procuró llevar un diálogo que posteriormente fue valorado como un tema a presentar como ponencia en algún momento, sin tener inicialmente la intención de producir un texto. Dado que esta es la ocasión en que se reúne el normalismo del Estado de México, se valoró como pertinente enviar esta ponencia.

Otra forma de conocer mejor esta situación fue pedir a los estudiantes, al final del semestre y después de dar a conocer las calificaciones finales, su apoyo para comprender mejor la cantidad de alumnos matriculados en la ENSAZ dado que las condiciones actualmente no garantizan el acceso al servicio docente. Se les pidió que, de manera voluntaria, escribieran un texto breve, de la extensión que desde su criterio les pareciera mejor, acerca de dos puntos:

- ¿Por qué elegí ser maestro?
- ¿Por qué elegí la ENSAZ?

En este caso, los jóvenes que participaron fueron de 2 grupos de tercer semestre de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria y los del séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Secundaria. Los estudiantes tocan múltiples puntos no siempre relacionados con las preguntas; pero, para efectos de este escrito, se tomó en cuenta solamente lo relacionado con estas dos interrogantes.

Al no tener una estadística escolar sobre la procedencia de los estudiantes, se recurrió a integrantes del personal con mayor antigüedad para conocer su estimación del porcentaje de los 519 docentes en formación que proceden del estado de Guerrero y de otras entidades. La estimación oscila entre el 40 % y el 50 %. Esta información se cruza con el hecho de que los estudiantes con los que se conversó suelen responder que son guerrerenses, principalmente del municipio de Arcelia, incluyendo pequeñas localidades, donde existe una Escuela Normal del sistema federal. En este sentido, también llama la atención que hay jóvenes, hombres y mujeres, que proceden de municipios guerrerenses que son más lejanos que el de Arcelia, el cual colinda con Tlatlaya, y que están optando por estudiar en Santa Ana Zicaticoyan, hay originarios de comunidades rurales de Tlapehuala, Ajuchitlán del Progreso e Iguala. El resto de los estudiantes proceden

principalmente del municipio de Tlatlaya y, en una proporción menor, del de Amatepec. También hay estudiantes que proceden de otros municipios del Estado de México, Guerrero y Michoacán que aquí no se mencionan por presentarse en cantidades mínimas o ser casos únicos.

El estudiantado suele ser de escasos recursos con excepciones, en su mayoría son mujeres, aunque no en una proporción de notorio desequilibrio. Los hay hijos de campesinos, comerciantes y profesores. Sin duda, el apoyo de las becas es uno de los factores que les permite cursar la educación superior al ayudarles con parte de los gastos. Se dialogó con estudiantes del primero, tercero, quinto y séptimo semestre. La muestra de estudiantes resulta tan aleatoria como puede ser el hecho de que se den las condiciones para conversar y que tales jóvenes tengan la voluntad de participar en el diálogo.

Resultados: respuesta a la curiosidad. La ENSAZ tiene una cobertura regional que abarca claramente a varios municipios de dos entidades: el Estado de México y el de Guerrero. No solamente se trata de estudiantes que tienen familiares en la localidad donde se ubica este plantel, sino que realmente las familias hacen el esfuerzo por enviar a sus hijos a estudiar, lo que conlleva gastos de transporte, alquiler de vivienda y alimentación. Se presentan algunas solidaridades que no son motivo de esta exposición y que les permiten hacer factible su estancia como estudiantes.

Sus localidades de origen suelen presentar problemas de seguridad pública, por lo que el futuro para los y las jóvenes se juega entre el peligro de ser víctimas de la violencia y el de dejarse seducir por una vida de riesgo y situaciones límite. Hay estudiantes que declaran que sus familias los envían a estudiar al Estado de México porque “las cosas están más tranquilas”. También argumentan que “la calidad de la educación en el Estado de México es mejor”, que el magisterio es una fuente segura de ingresos porque en la pandemia mucha gente no tenía trabajo “y los maestros tenían su sueldo seguro”. Hay casos en los que manifiestan “a mí me obligaron: me dicen que es para que no me eche a perder”. La mayoría manifiesta “es la opción que me pueden dar mis papás”. De manera similar: “es la escuela de educación superior que tenemos más cerca”. Esto último, claro está, en el caso de los estudiantes originarios de Santa Ana Zicatecoyan y alrededores. Hay también casos que corresponden a estudiantes que manifiestan “yo quiero ser maestra” o “mis papás son maestros y a mí también me parece buena opción”. Mención aparte merece la versión, poco mencionada, pero significativa: “aquí es donde hay licenciatura en educación telesecundaria y en ese nivel hay mejores ingresos”.

Discusión: la interculturalidad en las normales. Las Escuelas Normales pueden ser consideradas como estructuras de acogida en la forma en que las conceptualiza Lluís Duch (1997): “desde una perspectiva sociológica, las estructuras de acogida permiten la agregación de los individuos en el cuerpo social. Son elementos imprescindibles, por lo tanto, para la socialización y la construcción de la realidad” (p. 26). En este sentido, dan seguridad, como su nombre evoca, y los encauzan a desarrollar un sentido de pertenencia al tiempo que les abren posibilidades a futuro.

De manera casi intuitiva, las familias de la región de Tierra Caliente que corresponde al Estado de México y, principalmente, Guerrero envían a sus hijos a un lugar donde asumen que estarán lejos del peligro o de renunciar a las reglas sociales incorporándose a grupos criminales sea como empleados, parejas (el caso de las chicas), colaboradores o directamente “halcones” (la forma en que denominan a sus vigilantes que generalmente son hombres y suelen patrullar en motocicletas), o sicarios.

Otra consideración que hacer sobre el papel de la Escuela Normal es el de ser propicia para la interculturalidad y la otredad, principalmente en regiones de precariedad. Esto implica una ética de trabajo fundada en la responsabilidad para con el otro, en particular con los jóvenes. Si la responsabilidad institucional es hacia la población, el caso de las escuelas públicas, incluyendo las de educación superior en general y las Escuelas Normales en particular, se inscribe en la idea de que “la cuestión de la responsabilidad no puede ni debe ser transferida a los jóvenes, sujetos de una extraordinaria debilidad, habitantes de una geografía de alto riesgo” (Skliar, 2009, p. 83). Lo que significaría dejarlos en el abandono para que ellos mismos resuelvan, sin mayor ayuda, sus problemas.

La idea del reconocimiento del otro, propia en una relación dialógica no colonial, como alternativa a la violencia de los contextos de origen de los estudiantes que se presente en variantes como la desigualdad económica, la ausencia de coberturas institucionales con políticas para los jóvenes en contextos vulnerables, la presencia de grupos delictivos que se les presentan como opciones para ocuparse o encaminar sus vidas en una trayectoria de riesgo permanente y de prolongación temporal incierta, encuentra su antecedente ético y teórico en la noción de alter tú propuesta por Dussel y que Córdoba y Vélez-De la Calle (2016) explican diciendo “con respecto al paradigma del alter tú, el otro no es ya un no-ser, imagen de imperfección” (p. 1005) al que lanzarse con fines de conquista, apropiación y colonización, como es el caso del alter ego, en el cual el yo busca replicarse, sometiéndole a su cosmovisión e incorporándolo por medios diversos a su visión única, lo que en sí mismo es violento. El alter ego es visto como otro yo, es decir, “como la proyección de mis propios pensamientos, anhelos y deseos en el otro, y en donde los puntos de vista diferentes que el otro pueda tener pasan desapercibidos o son ignorados por el yo” (p. 1004). El alter tú asume al otro como el igual.

Esa posibilidad de contactar al otro como un igual significa ese otro del que podríamos decir “es tan digno como yo”, que merece las mismas condiciones de posibilidad para su futuro como todos los abarcados por la noción que hay detrás del pronombre “nosotros” en contraposición a la idea de que el otro debe someterse a los parámetros de nuestro pensamiento para poder ser aceptado: lo que es su negación y su aniquilación.

En tiempos de crisis global de reafirmaciones étnicas, fundamentalismos religiosos, xenofobia y un tránsito a la multipolaridad que se está dando de manera caótica en el que las potencias globales reclaman su espacio vital, es necesario y preciso que

las instituciones educativas se conviertan en espacios donde los estudiantes se sientan incluidos, seguros y encuentren sentido a su inclusión y permanencia.

Las Escuelas Normales, en especial las fronterizas de la entidad, tienen la obligación ética, propia del magisterio, y la demanda desde su realidad contextual de convertirse en espacios interculturales pacíficos en los que los jóvenes de diversos orígenes se sientan seguros y acudan al encuentro con el otro bajo un sentido de apertura.

Referencias

- Córdoba, M. E. y Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001-1015.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?. *Revista Educación y Sociedad*, 79.
- Skliar, C. (2009). *El cuidado del otro*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Maternidad en la escuela normal: la vulnerabilidad no visibilizada

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

Ana Lilia Vera Gonzaga

Mauricio Diego Chino

Edith Vences Sánchez

Palabras clave: *igualdad de género, inclusión, rendimiento escolar, bienestar, deserción escolar.*

Resumen. En el ámbito educativo, las estudiantes madres suelen enfrentarse a condiciones adversas, las cuales vulneran su desarrollo académico y personal. A ellas, su condición de madres les implica responsabilidades adicionales que impactan su bienestar físico y emocional, así como su rendimiento escolar y continuidad académica. La falta de apoyo adecuado puede generar dificultades para cumplir con sus compromisos, ya que limita su participación en actividades que favorezcan su formación profesional y exponiéndolas al riesgo de deserción escolar. El proyecto de investigación en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco busca entender sus necesidades y promover estrategias de apoyo, enfocándose en la equidad y la inclusión; a su vez, se busca iniciar un proceso de transformación en las condiciones educativas, alineándose con los compromisos del gobierno con el bienestar social y la igualdad de género.

Este estudio cualitativo utiliza la metodología investigación-acción participativa (IAP), que promueve la participación de las estudiantes madres en el análisis de sus condiciones y en la creación de estrategias de apoyo, al reconocer sus experiencias y fomentar su autonomía.

En los primeros hallazgos encontrados en la investigación, que se realizaron mediante entrevista espontánea categorial (EEC), destacan factores que inciden en el desarrollo de las estudiantes, como la existencia de redes de apoyo, las condiciones propias de la institución, la salud física y emocional, empatía y solidaridad, así como barreras para la atención adecuada de sus hijos.

Introducción. En el ámbito educativo, la vulnerabilidad de ciertos grupos de estudiantes puede afectar significativamente su desarrollo académico y personal. Entre estos grupos, se ha identificado a las estudiantes que asumen el papel de madres, quienes enfrentan desafíos que las colocan en una posición de mayor vulnerabilidad dentro de instituciones de formación docente. La maternidad, para estas estudiantes, representa responsabilidades adicionales que afectan su bienestar físico y emocional, así como en su rendimiento escolar y continuidad académica. La falta de apoyos adecuados puede hacer que estas estudiantes enfrenten dificultades para cumplir con sus compromisos escolares, implica limitaciones para participar en actividades que contribuyan a su desarrollo profesional, e incluso estén en riesgo de deserción escolar.

La maternidad representa un gran reto para las mujeres jóvenes que buscan continuar con su educación. En este hecho se observa la necesidad de implementar acciones que promuevan la igualdad de género, la equidad y la inclusión en las instituciones educativas. Así lo muestran los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019) en su encuesta sobre causas de abandono de estudios entre mujeres y hombres de 20 a 30 años de edad. En esta resalta que las mujeres que abandonan la escuela, el 9.5 % lo hace por embarazo o porque tuvieron un hijo. A diferencia de los hombres, quienes solamente el 1 % de los que abandonan sus estudios lo hacen por esa causa. En esta brecha se observan los roles de género que aún prevalecen en las comunidades.

Desde el área de asesoría académica de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco se observó que las estudiantes que son madres enfrentan diversas situaciones de vulnerabilidad. Continuamente necesitan solicitar permisos para atender asuntos inherentes al cuidado de sus hijos, lo que afecta su desempeño escolar. La acumulación de responsabilidades incrementa sus niveles de estrés, ya que, en algunos casos, no cuentan con una red de apoyo familiar sólida o deben resolver conflictos con el padre de sus hijos, también se pueden presentar limitantes económicas, entre otros factores que complican aún más su vida académica.

En este contexto, el proyecto de investigación titulado “Atención a la vulnerabilidad que enfrentan las estudiantes madres en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco”, busca involucrar a las docentes en formación que se encuentran en esta situación en un proceso participativo que les permita expresar sus necesidades y desafíos, así como colaborar activamente en la creación de estrategias de apoyo que reduzcan su vulnerabilidad y fortalezcan su integración en la comunidad educativa. A través de un enfoque de investigación-acción participativa (IAP) el estudio pretende no solo comprender y documentar las condiciones de vulnerabilidad que enfrentan, sino también transformar las condiciones educativas y sociales que dificultan su desarrollo y permanencia académica.

Según Lara (2015), “la vulnerabilidad se define como un estado de fragilidad provocado por un desequilibrio que genera una serie de consecuencias negativas encadenadas para la persona o grupo afectado” (p. 24). La vulnerabilidad que experimentan las estudiantes madres guarda una estrecha relación con los principios de equidad e inclusión, dado que las condiciones sociales, económicas y educativas que afrontan limitan su posibilidad de acceder a oportunidades en condiciones equitativas.

La equidad educativa, según la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), implica asegurar que todos los estudiantes, sin importar su contexto socioeconómico, género, origen étnico, discapacidad u otras circunstancias, puedan acceder a las mismas oportunidades de aprendizaje y logros académicos. El mismo organismo explica que la inclusión se refiere a generar entornos educativos donde todas las personas puedan integrarse y participar activamente, sin importar sus condiciones particulares (UNESCO, 2016). Para las estudiantes madres, la ausencia de acciones específicas que respondan a sus

necesidades se traduce en una forma de exclusión que mantiene las desigualdades de género y que influye también en las desigualdades económicas.

Esta investigación pretende crear entornos educativos inclusivos que respondan a las necesidades diversas de los estudiantes, para promover una educación equitativa. Por lo tanto, se busca contribuir al cumplimiento de los compromisos establecidos por el gobierno estatal en el eje 4. Bienestar social “Combate a la pobreza y atención a los grupos en situación de vulnerabilidad”, así como al eje transversal 1. Igualdad de género, ambos pertenecientes al Plan de Desarrollo del Estado de México, 2023-2029.

Asimismo, la Ley General de Educación en sus Títulos I y II (última reforma publicada en 2024): establece la responsabilidad del Estado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia. Indica que las instituciones educativas deben ofrecer educación inclusiva y accesible para todos los grupos en situación de vulnerabilidad, promoviendo políticas de no discriminación y equidad. (Ley General de Educación, 2024).

Metodología. Este estudio cualitativo emplea la metodología investigación-acción participativa (IAP), la cual fomenta la participación activa de las estudiantes en el análisis de sus condiciones y en el diseño de estrategias de apoyo, para fortalecer su autonomía y reconocer el valor de sus experiencias.

La IAP, según Fals-Borda y Rahman (1991), es un enfoque metodológico que integra la investigación académica con la acción social, lo que permite que las comunidades se involucren de manera activa en el proceso. Su propósito es generar conocimiento útil para enfrentar problemas específicos, impulsando la transformación social a través de un enfoque inclusivo y colaborativo. Se explica que el modelo cuestiona las jerarquías tradicionales del conocimiento, considerando a los actores, en nuestro estudio, las estudiantes que son madres, como coinvestigadores y tomando sus saberes, experiencias y necesidades como punto de partida para el cambio. La referencia menciona que en la teoría participativa la relación sujeto-objeto que caracteriza a la investigación académica tradicional debe ser transformada en una relación sujeto-sujeto. La participación de las estudiantes madres en esta investigación implica romper voluntariamente el binomio asimétrico sujeto-objeto, el cual representa una relación de sumisión y dependencia.

Por lo tanto, la recolección de datos se llevará a cabo principalmente mediante grupos focales, ya que es una técnica de investigación cualitativa que permite obtener información profunda sobre un tema específico a través de la interacción de un grupo de personas, intercambiando sus experiencias y perspectivas (Rodas, 2020). Esta técnica permite fortalecer una relación sujeto-sujeto.

En una primera fase diagnóstica se identificaron 12 estudiantes normalistas que ejercen el papel de madres y que están dispuestas a participar en esta investigación. A las docentes en formación se les hizo de su conocimiento el papel de coinvestigadoras que asumen en este estudio. Asimismo, se les solicitó autorización

para tomar fotografías y grabar audio, con fines de recolección de la información y posterior análisis, así como evidencias de trabajo. Se acordó confidencialidad en el manejo de datos, por parte de todos los integrantes del colectivo.

Resultados parciales. En la primera sesión de grupo focal se trabajó con el procedimiento entrevista espontánea categorial (EEC). González-Díaz y Serrano (citado en González-Díaz et al., 2021) explica que la EEC es un medio que permite a los investigadores cualitativos identificar las categorías orientadoras del estudio. Se trata de un sondeo a los informantes clave, en este estudio es a las co-investigadoras. La pregunta abordada bajo este procedimiento fue ¿cómo ha sido tu experiencia como madre y estudiante normalista?, la cual permitió identificar las necesidades y focos de atención prioritarios y que, cabe señalar, se origina a partir de las preguntas de investigación.

Las participantes describen dificultades para equilibrar el cuidado de sus hijos con las responsabilidades académicas. Cumplir con todas las actividades que ambos roles implican, las coloca en un estado permanente de presión emocional.

Las estudiantes mencionan la falta de apoyo en la Normal para justificar inasistencias por motivos familiares (enfermedad de los hijos o eventos escolares). También destacan la sobrecarga de tareas académicas, horarios muy extensos que cubrir en la escuela y la percepción de una escasa flexibilidad en las evaluaciones. Se hizo mención de la falta de condiciones para la extracción de leche materna, lo cual refleja una necesidad urgente de adaptaciones institucionales. La UNESCO (2016), propone para “poner de relieve la equidad, la inclusión y la igualdad de género [...] programas de [...] instalaciones escolares inclusivas; formación de docentes acerca de la formación inclusiva [...]” (p.32).

Algunas participantes destacan el valor de contar con apoyo familiar o del padre de los hijos para facilitar sus responsabilidades. Se observa que la ausencia de este respaldo genera una mayor carga y estrés para las madres estudiantes.

En los relatos de las coinvestigadoras destacan el estrés, la falta de sueño, enfermedades derivadas de la sobrecarga de tareas y responsabilidades, así como la ruptura del vínculo con sus hijos.

Varias entrevistadas mencionaron la necesidad de participar en actividades económicas para mantener a sus hijos, además de ser estudiantes. Esto refuerza la idea de que las condiciones económicas limitadas intensifican las situaciones de vulnerabilidad, como señala Lara (2015).

Se identifica una falta de comprensión por parte de compañeros y algunos docentes ante las dificultades específicas que enfrentan las estudiantes madres. Refieren incluso comentarios poco solidarios de sus compañeras. De acuerdo con Vázquez-Vásquez y Velásquez-Medina (2024), “la empatía en la práctica docente puede considerarse como una herramienta para la inclusión, al permitir tomar perspectiva de la situación que vive el alumno, la influencia de su estado emocional en sus

acciones y su aprendizaje” (p. 339), explican también la importancia de ofrecer a los alumnos espacios que garanticen su desarrollo social y emocional.

Entre las respuestas se mencionó la imposibilidad de asistir a festivales o juntas escolares debido a las restricciones académicas, lo cual va en detrimento del bienestar emocional de los menores y de ellas mismas.

Cabe señalar, que, para continuar con la investigación y que esto no represente una mayor carga de trabajo para las estudiantes madres, quienes ya sufren de falta de tiempo, se propuso organizar las futuras sesiones de grupo focal como parte de un taller de formación complementaria, con el cual podrán acreditar este requisito y contribuir a la generación de una propuesta de alcance institucional.

Discusión y conclusiones. Los propósitos de la investigación son que el colectivo explore cuáles son las principales condiciones de vulnerabilidad que enfrentan las estudiantes que son madres en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco; que identifique de qué manera impactan las condiciones de vulnerabilidad en su desarrollo profesional y personal; y que implemente estrategias participativas de atención a la vulnerabilidad que enfrentan las estudiantes que ejercen la maternidad, para apoyar su desarrollo profesional y personal. Con la implementación de la primera sesión de grupo focal, establecida en el plan de acción, se dio inicio al logro parcial de los dos primeros propósitos. Este avance permitirá caminar hacia el diseño de las estrategias, las cuales habrán de surgir del trabajo colectivo.

Se identificó que a pesar de la existencia de políticas públicas que fomentan la equidad e inclusión, las instituciones educativas no cuentan con acciones concretas que atiendan las necesidades específicas de las estudiantes madres.

La formación académica de las mujeres aporta al avance social, económico y cultural de sus comunidades. Brindar las condiciones necesarias para que las estudiantes madres puedan continuar sus estudios tendrá un impacto positivo en su bienestar familiar y contribuirá a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Referencias

- Fals-Borda, O. y Rahman, M. A. (1991). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. CINEP
- Gobierno del Estado de México. (2023). *Plan de desarrollo del Estado de México 2023-2029*. Gobierno del Estado de México. https://copladem.edomex.gob.mx/sites/copladem.edomex.gob.mx/files/files/pdf/Planes%20y%20programas/23-29/PDEM_2023-2029_DIGITAL.pdf
- González-Díaz, R. R., Acevedo-Duque, Á. E., Guanilo-Gómez, S. L. y Cruz-Ayala, K. (2021). Ruta de investigación cualitativa-naturalista: una alternativa para estudios gerenciales. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII(4), 334-350.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2019). *Mujeres y hombres en México* 2019. INEGI.
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2019.pdf
- Lara, D. (2015). *Grupos en Situación de Vulnerabilidad*. CNDH.
- Ley General de Educación. 2024, 7 de junio. DOF 07-06-2024.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Rodas, F. (2020) Grupos focales: marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 185-186.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Educación 2030: declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2016). *Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO.
- Vázquez-Vásquez, L. G. y Velásquez-Medina, H. (2024). La empatía como herramienta para la educación inclusiva de alumnos con aptitudes sobresalientes de educación básica. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 338-356.

Instituciones

Dirección General de Educación Normal

La Dirección General de Educación Normal, comprometida con el desarrollo educativo, es responsable de diseñar y ejecutar políticas estatales que respondan a las exigencias del entorno global actual. En coordinación con la Dirección General de Educación Básica y el magisterio del subsistema educativo estatal, implementa estrategias que articulan la formación de docentes en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México con las necesidades de la educación básica. Asimismo, promueve y supervisa la operación de los programas nacionales y estatales de capacitación y actualización pedagógica, orientados al desarrollo académico de los docentes del Estado de México, con el propósito de fortalecer la calidad educativa en este nivel. A través de la formación continua y la profesionalización docente, la Dirección impulsa la mejora educativa en la entidad, con el objetivo de generar un impacto positivo a nivel nacional e internacional.

Subdirección de Escuelas Normales

La Subdirección de Escuelas Normales es una unidad administrativa dependiente de la Dirección General de Educación Normal, encargada de operar, desarrollar y fortalecer los servicios de formación de docentes para educación básica que se llevan a cabo en las 36 Escuelas Normales de la entidad. Cuenta con las áreas académica, administrativa, unidad de planeación, seguimiento y evaluación, investigación y posgrado, jurídica, desarrollo docente y control escolar, entre otras, las cuales se encargan de coordinar, dirigir, implementar, orientar, integrar, promover, asesorar y supervisar el trabajo académico y administrativo que se desarrolla en las Escuelas Normales del Estado de México.

Avances de investigación 2024-2025 de la Dirección General de Educación Normal y Subdirección de Escuelas Normales del Estado de México, publicado por Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., de C. V., se terminó de imprimir en septiembre de 2025, en Litográfica Ingramex, S. A. de C. V., Centeno 162-1, Granjas Esmeralda, 09810, Ciudad de México.

El tiraje fue de 50 ejemplares impresos
y en versión digital para acceso
abierto en los formatos PDF.



Con el propósito de incidir en el fortalecimiento y la transformación de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM), la Dirección General de Educación Normal presenta la obra *Avances de investigación 2024-2025*. Esta obra se publica a través de la Subdirección de Escuelas Normales y la participación de las 36 instituciones normalistas de la entidad, con apego a la normatividad en el ámbito de su competencia. *Avances de investigación 2024-2025* es el resultado de procesos de investigación del personal académico de las ENPEM.

En este contexto, la obra contempla una serie de artículos que son el resultado de proyectos de investigación y transformación del quehacer educativo que han llevado a cabo investigadores expertos, docentes, directivos y alumnos, quienes encontraron en la investigación una forma de mejorar su práctica docente e incidir en el desarrollo del perfil de egreso de docentes en formación y en el fortalecimiento de los procesos institucionales. Así, con *Avances de investigación 2024-2025* se busca que la generación y aplicación del conocimiento que se desarrolla en las instituciones normalistas de la entidad se constituya como un referente para transformar y mejorar la educación, no solo de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, sino del sistema educativo estatal, nacional e internacional.

La **Dirección General de Educación Normal**, comprometida con el desarrollo educativo, es responsable de diseñar y ejecutar políticas estatales que respondan a las exigencias del entorno global actual. En coordinación con la Dirección General de Educación Básica y el magisterio del subsistema educativo estatal, implementa estrategias que articulan la formación de docentes en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México con las necesidades de la educación básica.

Asimismo, promueve y supervisa la operación de los programas nacionales y estatales de capacitación y actualización pedagógica, orientados al desarrollo académico de los docentes del Estado de México, con el propósito de fortalecer la calidad educativa en este nivel. A través de la formación continua y la profesionalización docente, la Dirección impulsa la mejora educativa en la entidad, con el objetivo de generar un impacto positivo a nivel nacional e internacional.

La **Subdirección de Escuelas Normales** es una unidad administrativa dependiente de la Dirección General de Educación Normal, encargada de operar, desarrollar y fortalecer los servicios de formación de docentes para educación básica que se llevan a cabo en las 36 Escuelas Normales de la entidad. Cuenta con las áreas académica, administrativa, unidad de planeación, seguimiento y evaluación, investigación y posgrado, jurídica, desarrollo docente y control escolar, entre otras, las cuales se encargan de coordinar, dirigir, implementar, orientar, integrar, promover, asesorar y supervisar el trabajo académico y administrativo que se desarrolla en las Escuelas Normales del Estado de México.



DGEN

SEN
SUBDIRECCIÓN
DE ESCUELAS NORMALES

 **ESTADO DE
MÉXICO**
¡El poder de servir!



DOI.ORG/10.52501/CC.336