

ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Avances de investigación e innovación educativa 2022-2023

Dirección General de Educación Normal
Subdirección de Escuelas Normales



DGEN

ESTADO DE
MÉXICO
¡El poder de servir!

SEN

**SUBDIRECCIÓN
DE ESCUELAS NORMALES**

Estrategia de Investigación Educativa

Avances de Investigación e Innovación Educativa 2022-2023



Estrategia de Investigación Educativa

Avances de Investigación e Innovación Educativa 2022-2023

Dirección General de Educación Normal

Subdirección de Escuelas Normales
del Estado de México



Estrategia de investigación educativa : Avances de investigación e innovación educativa 2022-2023 / coordinadoras María Elena López Serrano, Claudia Magdalena Ríos Peña, Georgina González Arratia González .— Ciudad de México : Comunicación Científica ; Subdirección de Escuelas Normales del Estado de México, 2025.

1020 páginas: gráficas; 23 × 16.5 centímetros

DOI: 10.52501/cc.377

ISBN: 978-968-9738-35-0

1. Educación – Investigación. 2. Educación – Estudio y enseñanza. I. López Serrano, María Elena, coordinadora. II. Ríos Peña, Claudia Magdalena, coordinadora. III. González Arratia González, Georgina, coordinadora.

LC: LB1027 E88

DEWEY: 371.102 E88

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

Mtra. Leticia Gómez Alemán
Subdirectora de Escuelas Normales

Coordinadoras

Dra. María Elena López Serrano

Dra. Claudia Magdalena Ríos Peña

Mtra. Georgina González Arratia González

Colaboración especial en la dictaminación de ponencias

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

Colaboradores

Mtro. Marco Antonio De la Rosa López

Mtro. Víctor Manuel Ramírez Álvarez

Lic. Marco Antonio Negrete Rendón

Lic. Jesús Omar Montoya Enríquez

Lic. Adriana Mendoza Ortega

Materia: Educación Superior

Publicado: 2025

Número de edición digital: 1

Idioma: español

ISBN: 978-968-9738-35-0

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 ***Estrategia de investigación educativa. Avances de investigación e innovación educativa 2022-2023***, publicado por la Editorial Ediciones Comunicación Científica de S.A de C.V.

Relación de autores de la obra

Estrategia de Investigación Educativa: Avances de Investigación Educativa 2022-2023

Alicia Dávila Gutiérrez
Aneth Lucía Hernández Roque
Arely Guadalupe Morales
Blancas
Aydee García Arellano
García González José
Crisanto
César Yoshimar del Ángel
Estrada
Claudia Sánchez Arce
Consuelo Leticia Rodríguez
López
Daniel Chávez Guerrero
Magdalena Núñez Solano
Edgar Iván Arizmendi Gómez
Edgardo Suárez Mendoza
Efraín Aldama García
Elvira de Guadalupe Ortega
Camacho
Enrique Delgado Velázquez
Esmeralda Díaz Garduño
Francisco Javier García Reyes
Gisela Becerril Estrada
Graciela García Gómez
Bolaños Trujano Guadalupe
Haydée Yáñez Hernández
Heber Sánchez Palencia
Héctor Meza Espinoza
Alejandra Pilar Porcayo
Robles
Irma Isela Ciprés Mata
Isabel González López
Israel Saldaña Pacheco
Jorge Garduño Durán
Jorge Roa Mendoza
José Israel Bautista Ortiz
Josefina Kizzy Lezama Pérez
Juan Carlos Tur Lazcano
Juan Ramón Jiménez
Campuzano
Lorena López Villafaña
Ma. Edith Guadalupe Juárez
Leal
Magdalena Núñez Solano
Manuel Demetrio Aquino
Bonilla
Marcos Oliver Jaimes Gómez
María Concepción Garabandal
Morelos González
María de Jesús Yolanda Tapia
Torres
Ma de Lourdes Reséndiz Trejo
María del Socorro Arredondo
Zárate

Maribel Sánchez Villaseñor
Marlene Díaz Escamilla
Martha Yolanda Monzón
Troncoso
Mayra Morado Solís
Melecio Roberto Guzmán
Ortega
Miguel Ángel Ayala Rodríguez
Miguel Eslava Camacho
Nadia Belice Pérez Aguilar
Oscar Prisciliano Frago
Vidal
Paola Guadalupe López
Raymundo Ladislao Carrera
Bahena
Rufo Estrada Solís
Sandra Irais Juárez Barrera
Sandra Mendoza García
Silvia Mendoza Curiel
Silvia Martínez Becerril
Susana Hernández Rodríguez
Villa Domínguez Vicenta
Yazmyn Alvarado Armeida
Guillermo Contreras Reséndiz
Carina Ávila Ramírez
Inocente Melitón García
Paulina Mercedes Avalos
González
Angelle Alanis Barcenas
Christian Alejandro González
Nolasco
Georgina Monroy Segundo
Jeniffer Zagal Flores
José Ignacio Guzmán
Martínez
María del Carmen Frago
Flores
Micaela Ortega Solórzano
Valentín Guillermo Cruz
García
Cristina García Gaytán
José de Jesús Andriano León
Juan Guerrero Camacho
Sergio Víctor Ramírez
Alicia Isabel Cruz Cedillo
Arturo Gil Mendoza
Sandra Glenda Méndez
Suarez
Alma Eréndira Alba García
Manuel Gallegos Castrejón
Noel Peña Mora
Oralia Sánchez Mireles
Adela Romo Medina
Araceli López Chino

Daniel Enrique Hinojosa Pérez
Ernesto Flores Ramon
Gabino Velasco Gómez
María del Pilar Guerrero
Franco
Mario Castillo Sosa
Adriana Nava Arsaluz
Annie Brisnafema Posadas
Miralrio
Cecilia Ortega Díaz
Fabián Martínez Hernández
Jesús Ramírez Bermúdez
Lina Xochitl García Sánchez
Martín Arias Salas
Miriam Honorato Bastida
David Segura García
Elmar Solano Olascoaga
Judith Araceli Gómez Muñoz
Lucía Cruz Ayllón
Luis Enrique Anaya Valadez
Magdalena Agustina Solano
Rodríguez
Ma. del Rosario Vivero
Jaramillo
María Isabel Navarro
Meléndez
Noel Peña Mora
Patricia Berenice León
Rodríguez
Rita Yáñez Garnica
Ana Laura Cisneros Padilla
Juárez Martínez Angelita
Antonieta Isabel Jurado
Muñoz
Arturo González Polo
Blanca Estela Solalindez
Aranda
Concepción de Jesús García
Méndez
Manuel José Barajas Camargo
Guadalupe Yáñez Rojas
Laura Ramírez Jaramillo
Leonel Juan Alcázar López
Martha Patricia Aguilar
Romero
Rodolfo Castañeda Ramírez.
Rosa Icela Juárez Pérez
Isabel Monroy Plata
Eva Monserrat Cuevas
Rodríguez
María Leonor Mandujano
Rodríguez
González Ortega Braulio
Rodolfo Cruz Vargas

Patricia Malváis Vázquez
Sandy Mariana Garduño
Rivera
Alejandra Velázquez Monroy
Martín Muñoz Mancilla
María del Socorro Arredondo
Zárate
Lourdes Natalie Ortiz Beltrán
Consuelo Placido Franco
Martínez Alonzo Jaime
Yadira Corral Garduño
Bernardo Hernández Macedo
Claudia Raquel Peimbert
Angulo
Basilio Reyes Mejía
Ariel Beltrán Solache
Sergei Konstantinovich Fokin
Luis Roberto Díaz Mares
Verónica Molina Suárez
Cynthia Miranda Plaza
Roberto Leyte Rodríguez
Gabriela Porcayo González
Martha Rocío Conchas Gaytán
María Hortensia Chávez Cano
Magali Hernández García
Clara Ávila Medina
Karla Ortiz López
Bonfilio Chávez Loza
Silvia Camacho Quiroz
Verónica Maldonado
Hernández
Felipe de Jesús Tovar Sotelo
Jesús Guillermo Aguilar Calva
Luis Roberto Díaz Mares
Marina Yolanda Marín Casas
Alejandro Rivera Reyes
Marisol Valencia Martínez
María del Rosario Chávez
Iturbe
Valentín Garduño Nava
Ernestina Benítez Olascoaga
Gabriel Hernández Guzmán
Benjamín Pérez Valor
Yolanda Guadalupe Máximo
Bastida
Miguel Ángel Lerma Zamora
Eduardo Huitrón Álvarez
Donají López Guadarrama
Apolonio Jorge Millán Montes
de Oca
Ma. Guadalupe Sánchez
Gómez
Eliazar Benítez Nava
Ranfery Carbajal Gómez
Anabel Madrigal Malvaez
Norma Angélica Aguayo
Vergara
María del Pilar Guerrero
Franco
José Manuel Villar Ramírez
Laura Ramírez Jaramillo

Antonio Hernández Pérez
Evelyn Cervantes Cerón
Luz Janelly Muñoz García
Mtra. Jacqueline Conzuelo
Nava
Alejandro Flores Bobadilla
Margarita Nadia López Ávila
Guadalupe Camargo Suárez
Anayeli Gabriela Flores López
Jessie Noe Jaramillo Pérez
Juana Jiménez Vázquez
Ranfery Carbajal Gómez
Rita Marisa López Trejo
Antúnez Montoya Javier
Luisa Salazar Escobar
Gloria Angélica Rodríguez
Maya
Estela María del Carmen
Medina Cuevas
Refugio Vargas Rangel
Jaime Martínez Alonzo
Norma Alejandra Cabrera
Rubio
Annie Brisnafema Posadas
Miralrío
José Antonio Rodríguez
Cardeño
Montserrat Flores Barón
María de Lourdes Argüello
Falcón
Romero de la Cruz Ulises
Silvia Martínez Becerril
Catalina Díaz Hernández
Iliana González Mendoza
Ricardo Godínez Navarrete
José Alfonso Belmonte Segura
Beatriz Lara Montoya
Miriam López Jiménez
Martín González López
Juan José Sánchez Miranda
Leví Sánchez Palencia
Pablo Vallejo González
Karen Vilchis Pérez
Martha Patricia Aguilar
Romero
Silvia Martínez Becerril
Carlos Alberto Velázquez
Ramírez
Verónica Paola Rodríguez
Reséndiz
Gabriel Flores Bautista
Francisco Javier García Reyes
Rosa Fidela Fragosó Galbray
Miguel Ángel Corona Martínez
Carina María García Ortiz
Ángel Christian López Hurtado
María Beatriz Simanek García
Erika María Baltazar Martínez
Sandra Isabel Guadarrama
Rojas
Alejandro Tovar Ortega

Susana Hernández Becerril
Claudia Gisela Arellano García
Viridiana Martha Solís Velasco
Araceli Fabián Bueno
Omar Román Cruz Albarrán
Evelyn Yasmin Domínguez
Aguirre
Zeila María Luna Gutiérrez
Maribel García Godínez
María Natividad López
Tinajero
Alma del Consuelo Espinoza
Zarate
Gaspar Subillaga Campuzano
Francisco Jacob Gómez
Contreras
Yesenia Díaz Yoteco
Rocío Adela García Jiménez
Susana González González
Sandra Arruel Vega
Nidia Alejandra Martínez
Leyva
Erika Cortés Severiano
Fabiola Hernández Aguirre
José Alejandro Sánchez
Rodríguez
Jesús Hernández Mendoza
José Arturo Domínguez
Jiménez
Francisco Ernesto Montoya
Orozco
Seyda Edith Flores Mejía
Bogar Don Juan Hernández
Francelia Nava Gómez
Yesenia Díaz Yoteco
Alejandro Esquivel Ocadiz
Ocampo Tapia Yeny jazmín
Lorena Maximiliano Flores
Miguel Ángel Benítez Porcayo
Guadalupe Ortiz Camacho
Dulce María Rangel Boyzo
Marbell Fernández Vargas
Erika Cortés Severiano
Rocío Pichardo Farfán
Miguel Ángel Anda Fuentes
Héctor Velázquez Trujillo
Sarahí Daniela Ovando
Sánchez
Marcelino Jaime Godínez
Avelino
Cosme Esparza Flores
María Teresa Edelmira Vargas
González
Sergio Christian Serrato
García
Jaime Flores Barrueta
Ma de Lourdes Reséndiz Trejo
César Gelacio Martínez
Hernández

Comité de pares académicos de las Escuelas Normales del Estado de México

Colaboración Especial en la Dictaminación de Ponencias

Dr. Antonio Hernández Pérez
Dra. Marcela Méndez Aguilar
Dr. Ernesto Flores Ramón
Mtra. Blanca Estela Solalinde Aranda
Mtra. Guadalupe Fernández Esquivel
Dra. María Hortensia Chávez Cano
Dra. María de Lourdes Reséndiz Trejo
Dr. Martín Muñoz Mancilla
Dra. Isabel González López
Dra. Rosa Fidela Fragosó Galbray
Mtra. Leticia Varona Huerta
Dr. Jorge Garduño Durán
Mtra. María del Socorro Garibay Delgado
Dra. Alicia Dávila Gutiérrez
Dra. Blanca Alicia Maldonado Cuevas
Dra. Araceli López Chino
Mtra. María Antonieta Hernández Leyva
Dra. María Elena López Serrano
Mtra. Norma Alejandra Cabrera Rubio
Dr. Francisco Lazo Díaz
Dra. Claudia Magdalena Ríos Peña
Dra. Martha Yolanda Mozón Troncoso
Dr. Luis Macario Fuentes Favila
Dr. Héctor Velázquez Trujillo
Dr. Mario Castillo Sosa
Dr. Cosme Esparza Flores
Mtro. Carlos Alfredo Ocadiz Soto
Mtra. Ericka María Baltazar Martínez
Mtro. Máximo Jesús Nava Flores
Mtra. Yutzil Belem Escobedo Ortiz
Mtra. María de la Luz Banderas Maya
Dra. Jacqueline Conzuelo Nava
Dr. Germán Iván Martínez Gómez
Dra. María Escolástica Solís Velázquez
Dra. Martha Elva Bernal González
Dr. Rene López Auyón
Dr. Doroteo Eliseo Martínez Gómez
Dra. Susana Hernández Becerril
Dra. Karem Vilchis Pérez
Dr. Germán Pereyra Flores
Dr. Pablo Miranda Cedillo
Dra. Juana Roque Pérez
Dra. Martha Patricia Aguilar Romero
Dra. Rocío Adela García Jiménez
Dr. Jonathan Ojeda Gutiérrez
Dra. Lorena López Villafañá
Dra. Erika Cortes Severiano

Mtra. Yolanda Guadalupe Máximo Bastida
Dr. Jesús Ramírez Bermúdez
Dr. Leonel Juan Alcázar López
Mtro. Efraín Aldama García
Dr. Francisco Jacob Gómez Contreras
Dr. Miguel Roberto López Arrollo
Dr. Miguel Hernández Vergara
Dra. Seyda Edith Flores Mejía
Dr. José Luis Martínez Díaz
Dr. Rufo Estrada Solís
Dr. José de Jesús Andriano León
Dr. Jesús Albarrán Benítez
Mtro. José Cruz Cruz
Mtra. Cristina Cárdenas Corona
Dr. Alfredo Lucio Vázquez
Dra. Silvia Martínez Becerril
Dr. Sergio Dotor Fernández
Dra. Laura Ramírez Jaramillo
Mtro. Alonso González Bastida
Mtro. Reyes Romero Ramírez
Dra. Angelita Juárez Martínez
Dra. Cecilia Ortega Díaz
Mtro. Herman Ramírez de Alba
Dr. Dalmacio Mejía Romero
Dra. Verónica Mora Rojas
Mtra. Mariana López Victoriano
Dra. Rocío Adela García Jiménez
Dra. Anabel Madrigal Malvaez
Dra. Magdalena Núñez Solano
Dr. Miguel Eslava Camacho
Dra. Nancy Mendoza González
Dr. Alejandro Sánchez Rodríguez
Dra. Ruth Maldonado Cuevas
Mtro. Roberto Leyte Rodríguez
Dra. Ileri Báez Chávez
Dr. Bonfilio Chávez Loza
Mtro. Francisco Javier García Reyes
Dra. Alejandra Pilar Porcayo Robles
Mtra. María Isabel Navarro Meléndez
Dra. Marbell Fernández Vargas
Dr. Alejandro Sánchez Rodríguez
Mtro. Javier Antúnez Montoya
Dra. Alejandra Meza Andrade
Dr. Miguel Eslava Camacho
Dra. Edith Castañeda Mendoza
Dr. Gabriel Flores Bautista

Base legal

- **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:** Última Reforma DOF 15/04/2025.
- **Ley General de Educación Superior:** Publicada en el DOF 20/04/2021.
- **El Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030:** Diario Oficial de la Federación (DOF) el 15/04/2025.
- **Ley de Educación del Estado de México:** Publicada en la Gaceta del Gobierno el 15/04/2025.
- **Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de México:** Última Reforma, Gaceta del Gobierno 17/12/2024.
- **Ley de Responsabilidades de los Servidores Públicos del Estado de México y Municipios:** Última Reforma, Gaceta del Gobierno 05/04/2025. .
- **Plan de Desarrollo del Estado de México 2023-2029.** Publicación Gaceta del Gobierno 15/03/2024.
- **Código Administrativo del Estado de México:** Ultima Reforma, Gaceta del Gobierno 05/04/2024.
- **Manual General de Organización de la Secretaría de Educación:** Última publicación, Gaceta del Gobierno 02/12/2024.
- **Manual de Organización de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México.** Propuesta de documento en agosto 2003.

Índice

FORMACIÓN DOCENTE DE EXCELENCIA E INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	17
CAPÍTULO I. FORMACIÓN DOCENTE.....	19
<i>La enseñanza de la probabilidad y estadística en la modalidad virtual</i>	<i>21</i>
<i>Estrategias didácticas para desarrollar la oralidad con docentes en formación de LEAEES</i>	<i>39</i>
<i>Construcción de un modelo alternativo de aprendizaje en educación inclusiva</i>	<i>49</i>
<i>El texto narrativo como estrategia de enseñanza para mejorar la comprensión lectura de los alumnos de primer grado</i>	<i>59</i>
<i>Producción de textos narrativos con estudiantes de la licenciatura en educación primaria</i>	<i>67</i>
<i>La iniciación deportiva a través de los juegos modificados como propuesta pedagógica para incidir en el fortalecimiento del pensamiento estratégico</i>	<i>75</i>
<i>Literatura infantil y juvenil: manual didáctico para docentes</i>	<i>83</i>
<i>Desarrollo de la competencia lectora en la formación inicial de docentes.....</i>	<i>93</i>
<i>El estudio de Mesoamérica una perspectiva a través de visitas dirigidas y virtuales</i>	<i>103</i>
<i>Innovación Educativa como Proceso de Cambio en la Enseñanza.</i>	<i>111</i>
<i>Desarrollo de la competencia orientación al aprendizaje mediante ABPR en alumnos normalistas</i>	<i>119</i>
<i>Percepción estudiantil de la ENAZ sobre el rigor académico en los formadores</i>	<i>129</i>
<i>Configuración de estilos docentes. Aportes del análisis y reflexión de la práctica docente</i>	<i>135</i>
<i>Estrés académico y su relación con el aprovechamiento escolar en alumnos normalistas</i>	<i>143</i>
<i>Complejidad en la implementación de la Reforma a la Educación Normal 2018</i>	<i>147</i>
<i>La Inferencia como Estrategia para Fortalecer la Comprensión Lectora en Alumnos de Segundo Grado de Secundaria.....</i>	<i>153</i>
<i>Desarrollo del pensamiento complejo en la ENSEM. Matemáticas. Visión parcial.....</i>	<i>161</i>
<i>Estrategias para la reflexión de la práctica profesional: una mirada desde los docentes formadores.....</i>	<i>171</i>
<i>Aprender a enseñar a distancia: un proceso de reflexión</i>	<i>179</i>
<i>Representaciones sociales del concepto de formación docente en estudiantes de la ENAZ</i>	<i>187</i>
<i>Peculiaridades del saber débil en los estudiantes de educación física al planificar</i>	<i>195</i>
<i>Intersubjetividad alternativa de transformación de la práctica en la formación de docentes.....</i>	<i>203</i>
<i>La reprobación escolar y su efecto en el desarrollo académico institucional</i>	<i>209</i>

<i>La gamificación como estrategia de la educación física</i>	<i>217</i>
<i>Desafíos en dirección de tesis durante el distanciamiento de la educación presencial</i>	<i>225</i>
<i>Patrones de aprendizaje para potenciar la escritura en inglés</i>	<i>233</i>
<i>La literacidad en el proceso formativo de LEPRE desde la perspectiva sociocultural</i>	<i>241</i>
<i>Pronunciación y comprensión auditiva del inglés.....</i>	<i>251</i>
<i>El desarrollo de las competencias profesionales, un reto en la labor docente</i>	<i>255</i>
<i>La integración de alumnos adultos a la formación inicial de docentes</i>	<i>265</i>
<i>Prácticas profesionales, de la virtualidad a la realidad</i>	<i>273</i>
<i>Intervención del docente en inclusión educativa en la alfabetización del alumno sordo.....</i>	<i>279</i>
<i>La clase vulgar. Videos de divulgación científica para adolescentes de educación secundaria</i>	<i>287</i>
<i>Calidad en la educación y producción de textos</i>	<i>293</i>
<i>Las TIC como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Normal de Tejupilco</i>	<i>301</i>
<i>Conceptos básicos en el estudio de la comprensión comunicativa (LEP)</i>	<i>313</i>
<i>Plan de Estudios 2018. Pautas para el Proceso de Titulación.....</i>	<i>323</i>
<i>Correlación lingüística español-inglés en estudiantes normalistas que cursan inglés a nivel básico</i>	<i>331</i>
<i>Las emociones en la configuración de los docentes.....</i>	<i>341</i>
<i>Ambientes de aprendizaje virtual emergentes y sus consecuencias en la actualidad</i>	<i>351</i>
<i>Factores que Inciden en la Práctica Docente de los Profesores de Educación Primaria (1° A 6°) en los Municipios de Zumpango y Nextlalpan</i>	<i>357</i>
<i>La política de inclusión educativa al entendimiento de los docentes en formación.....</i>	<i>364</i>
<i>Diálogo entre diferentes voces para la enseñanza. Español</i>	<i>370</i>
<i>Pensamiento complejo y docencia reflexiva retos en la planificación del docente formador</i>	<i>380</i>
<i>El significado de la formación docente durante la pandemia y sus impactos</i>	<i>388</i>
<i>Estrategias didácticas en la formación de docentes</i>	<i>396</i>
<i>Base conceptual de educación especial desde el curriculum formal de la ENEEEM</i>	<i>404</i>
<i>La escritura académica en los docentes en formación</i>	<i>410</i>
<i>El trabajo colaborativo como estrategia didáctica en la Escuela Normal de Tlalnepantla.....</i>	<i>416</i>
<i>Maestría en matemática educativa retos desde las retrospectivas nacionales</i>	<i>422</i>
<i>¿Innovar o revalorar la formación complementaria?</i>	<i>432</i>

<i>La construcción epistemológica en el trayecto formativo del plan de estudios 2018</i>	<i>442</i>
<i>Docentes en formación y sus procesos reflexivos</i>	<i>452</i>
<i>La reflexión de la práctica docente en la escuela normal</i>	<i>458</i>
<i>La postura reflexiva en el formador de docentes: acceso a la profesionalidad</i>	<i>466</i>
<i>Literacidad digital: no todo en la vida académica es texto</i>	<i>476</i>
<i>Estrategias de enseñanza de los docentes normalistas para el logro de aprendizajes</i>	<i>484</i>
<i>Impacto de la implementación del enfoque ruler en la formación docente ...</i>	<i>492</i>
<i>Sentido de logro de competencias genéricas y profesionales de estudiantes normalistas</i>	<i>502</i>
<i>Cinco disciplinas para la mejora de la formación docente</i>	<i>512</i>
<i>Impacto de conocimiento matemático y uso de lenguaje formal en la formación inicial de docentes de educación primaria</i>	<i>518</i>
<i>Pautas para la formación de docentes ante los desafíos del nuevo contexto</i>	<i>526</i>
CAPÍTULO III. FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA	534
<i>Continuidad y análisis de los procesos de formación docente en pandemia</i>	<i>536</i>
<i>Cómo afectó la contingencia sanitaria a la investigación sobre la permanencia escolar.....</i>	<i>544</i>
<i>El aprendizaje de los normalistas antes del covid19: propuesta de reingeniería cognitiva</i>	<i>556</i>
<i>Propuesta para favorecer la participación de los padres en las clases virtuales</i>	<i>564</i>
CAPÍTULO IV. GESTIÓN EDUCATIVA	572
<i>La construcción de una gestión comunitaria: alternativa para transformar comunidades educativas.....</i>	<i>574</i>
<i>Identificación de tipos documentales circulantes en el flujo de información documental.....</i>	<i>584</i>
<i>El sistema de gestión de la calidad en la planificación docente.....</i>	<i>592</i>
<i>Nivel de aceptación de las TIC en docentes de la Escuela Normal de Ecatepec</i>	<i>602</i>
<i>La gestión y el liderazgo como factores asociados a la eficacia del clima organizacional y resolución de conflictos. Una revisión actual en EN3N.....</i>	<i>608</i>
<i>Los retos de la evaluación institucional: el caso de la educación Normal.....</i>	<i>614</i>
<i>Recursos materiales y servicios generales, su impacto en los procesos de literacidad</i>	<i>622</i>
CAPÍTULO V. IDENTIDAD NORMALISTA.....	630
<i>Identidad profesional del licenciado en inclusión educativa.....</i>	<i>632</i>
<i>Identidad docente factores y emociones en tiempos complejos.</i>	<i>642</i>
<i>Emociones e identidad docente, una perspectiva desde lo corpóreo</i>	<i>648</i>

<i>Crónicas de la Escuela Normal de Coacalco: hitos de trascendencia histórica</i>	654
CAPÍTULO VI. IDENTIDAD NORMALISTA E IDENTIDAD PROFESIONAL.....	658
<i>La construcción de la identidad profesional a través de los imaginarios sobre docencia</i>	660
<i>Lema escolar, vínculo de identidad para configurar mascota institucional ...</i>	666
<i>Imaginarios y realidades de la identidad docente en la formación inicial.....</i>	674
CAPÍTULO VII. INCLUSIÓN EDUCATIVA E INHIBICIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR.....	682
<i>Braille: estrategia de inclusión que debe ser implementada asertivamente .</i>	684
<i>Impacto de la investigación como estrategia para la inclusión educativa</i>	692
<i>Violencia en la práctica educativa y estructural en un contexto rural.....</i>	700
<i>La configuración de la licenciatura en inclusión educativa: discusiones y reflexiones</i>	708
CAPÍTULO VIII. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	716
<i>Itinerario intelectual de un investigador educativo: Miguel Zapata Ros.</i>	718
<i>Competencias argumentativas en la construcción de la tesis de investigación licenciatura primaria</i>	724
<i>Cultivo de la LGAC Identidad y Trayectorias Profesionales en la ENC</i>	736
<i>La investigación en la formación del profesorado en la Escuela Normal de Atlacomulco.....</i>	744
<i>Gamificación como estrategia para beneficiar la estructuración motriz de niños de preescolar.....</i>	750
<i>Impacto de la formación inicial en el desarrollo de la competencia para la investigación.....</i>	756
<i>La investigación educativa en el diseño de propuestas de intervención docente</i>	762
CAPÍTULO IX. SEGUIMIENTO A EGRESADOS	768
<i>Estudio de Seguimiento de Egresados de Posgrado de la CYBENP</i>	770
<i>Estrategia de seguimiento al desempeño de egresados de la ENVB.....</i>	778
<i>Inserción de egresados al campo laboral, una mirada desde la formación ..</i>	784
<i>Gestión comunitaria y empoderamiento docente: mirada para el seguimiento de egresados MIPCE</i>	792
<i>Las vicisitudes que enfrentan los egresados normalistas para la inserción laboral.....</i>	800
<i>Satisfacción de la formación inicial recibida de los egresados de la ENT</i>	812
<i>Seguimiento a egresados: exigencias demandadas en el ámbito laboral</i>	820
<i>Seguimiento a egresados, una realidad de la empleabilidad del educador físico</i>	828
CAPÍTULO X. TUTORÍA ASESORÍA Y APOYO ESTUDIANTES	836
<i>Las emociones en los alumnos normalistas.....</i>	838
<i>Inteligencia emocional percibida en estudiantes de la Escuela Normal de Tejupilco</i>	846

<i>Tutoría y desarrollo socioemocional en estudiantes de la Escuela Normal de Tecámac</i>	854
<i>Palabras clave:</i>	854
<i>La tutoría académica un servicio de apoyo a la formación inicial</i>	860
<i>La tutoría académica como alternativa, en el desarrollo de práctica docente, en la Licenciatura de LEYAFES</i>	866
<i>Tutoría como recurso para el desarrollo de competencias de los futuros docentes</i>	874
<i>La Formación del Docente Tutor en las Prácticas de Tutoría Académica</i>	882
<i>Experiencias docentes de asesoría académica para la construcción del trabajo de titulación</i>	892
<i>Violencia en la práctica educativa y estructural en un contexto rural</i>	902
<i>El perfil docente en el ámbito de las competencias emocionales</i>	910
<i>Desarrollo socioemocional para el desarrollo humano en las estudiantes de la ENT</i>	916
CAPÍTULO XI. PRÁCTICAS PROFESIONALES	924
<i>La repercusión de las prácticas profesionales en la formación de docentes</i>	926
<i>Reflexión de la práctica docente a través del diario de clases</i>	936
<i>Retos estudiantiles de la Licenciatura en Educación Preescolar frente a las prácticas</i>	944
<i>Trayectorias escolares: seguimiento integral para la calidad de la formación docente</i>	950
<i>Jornadas de práctica ante la nueva normalidad</i>	960
<i>El saber débil de la planeación en la formación del educador físico</i>	968
<i>Resultados de la práctica profesional</i>	976
<i>La tecnopedagogía en las prácticas profesionales de los docentes en formación de la Escuela Normal de Valle de Bravo</i>	980
<i>Evaluación del desempeño profesional del personal académico en educación normal</i>	988
<i>Experiencias de evaluación en preescolar durante las prácticas profesionales</i>	998
<i>La necesidad ética de los futuros docentes: producir conocimiento</i>	1006
<i>(diagnóstico en torno a la producción de conocimiento)</i>	1006
<i>Prácticas profesionales en literatura infantil de docentes en formación inicial</i>	1012

Formación docente de excelencia e innovación educativa

Presentación

A efecto de impactar en el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM), la Dirección General de Educación Normal, en estricto apego a la normatividad en el ámbito de su competencia y las atribuciones descritas en el Manual de Organización de la Secretaría de Educación, Ciencia y Tecnología del Gobierno del Estado de México, con la participación colegiada de la Subdirección de Escuelas Normales y las Instituciones Normalistas de la Entidad, publican la obra Estrategia de Investigación Educativa: Avances de Investigación e Innovación Educativa 2022-2023, con el propósito de difundir artículos derivados de los proyectos e investigaciones de las 36 ENPEM.

La presente obra contempla una serie de artículos, producto de los proyectos de investigación y transformación del quehacer educativo, generados tanto por investigadores expertos, como por docentes, directivos y alumnos, que han encontrado en la investigación una forma tanto de mejorar su práctica docente, como de incidir en el desarrollo del perfil de egreso de docentes en formación y en el fortalecimiento de los procesos Institucionales, al mismo tiempo de orientar su esfuerzo profesional hacia el reconocimiento de docentes con perfil deseable y cuerpos académicos en formación, en consolidación o consolidados, registrados ante el Programa de Desarrollo Profesional Docente del Tipo Superior y hacia el reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores.

En este contexto, es pertinente mencionar, que las publicaciones derivadas de la investigación educativa normalista provienen de una dinámica social al interior de los colectivos académicos, que comparten valores, normas, prácticas, creencias, y establecen líneas, enfoques y perspectivas de acuerdo con las necesidades y circunstancias educativas para una mayor comprensión de la educación.

Otro elemento para destacar en esta publicación es el involucramiento de los docentes en formación como colaboradores activos en el desarrollo de proyectos y el fortalecimiento de la función de investigación, en los aspectos de difusión y divulgación del conocimiento a nivel institucional, regional, estatal, nacional e internacional.

En este sentido la presente obra se compone de los siguientes capítulos:

- I. Formación Docente
- II. Gestión Educativa
- III. Identidad Normalista
- IV. Investigación Educativa
- V. Prácticas Profesionales
- VI. Seguimiento a Egresados
- VII. Tutoría, Asesoría y Apoyo a Estudiantes
- VIII. Prácticas Profesionales y Estrategias de Enseñanza Aprendizaje

Es así como a través de la publicación de los resultados y avances de investigación e innovación educativa de las ENPEM, se reconoce a quienes participan en ella como profesionales interesados y ocupados en mirar la realidad educativa, a fin de generar conocimiento y en su caso propuestas innovadoras que permiten fortalecer la formación de docentes, incidiendo con ello en la mejora de la educación al reconocer y valorar el saber pedagógico que se genera desde cada uno de los espacios donde se desarrolla el hecho educativo. (DGEN, filosofía: 2022).

De esta manera, la obra pretende contribuir al progreso y desarrollo social, al análisis y comprensión de los problemas educativos, al estudio de la realidad vivida en las instituciones y su relación con el entorno sociocultural, así como al fortalecimiento del vínculo que establecen las ENPEM, con las escuelas de educación básica y al apoyo al desarrollo de los programas de formación docente.

En este contexto, se pretende que los productos derivados de la Investigación e Innovación Educativa generada en las instituciones normalistas de la entidad se constituyan como un referente en el desarrollo y transformación, no sólo de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, si no del sistema educativo estatal, nacional e internacional.

Referencias

- DEGEN 2022. Estrategia Estatal de Investigación e Innovación Educativa para las Escuelas Normales del Estado de México, Sistema de Gestión de la Calidad-ENPEM <https://enpmsgc2017.wixsite.com/iso9001/quia-de-la-calidad>.
- Gaceta de Gobierno 2021. Manual General de Organización de la Secretaría de Educación: Tomo: CCXII No. 118, Periódico Oficial Gaceta de Gobierno del Estado de México, Gaceta del Gobierno, Martes 21 de diciembre de 2021. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/acerca/marcojuridico/acuerdos/MANUAL_GENERAL_ORGANIZACION_SEDUC.pdf.
- DOF 2022. 01/Anexo Acuerdo 39_12_21 por el que se Emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/202201/ANEXO_DEL_ACUERDO_39_12_21.pdf

Capítulo I. Formación docente

La enseñanza de la probabilidad y estadística en la modalidad virtual

ESCUELA NORMAL DE IXTLAHUACA

Alicia Dávila Gutiérrez

Isabel Monroy Plata

Palabras clave: Probabilidad y Estadística, Dimensión Disciplinar, Dimensión Investigativa, Dimensión Didáctica.

Resumen

El curso Probabilidad y estadística desarrollado en la modalidad virtual durante el ciclo escolar 2020-2021, logró que los estudiantes utilizaran “los conocimientos y métodos que proporciona la probabilidad y estadística para analizar la información derivada de fenómenos que suceden en el entorno escolar y en su práctica docente...” (SEP, 2010, pág.5). El curso tiene implícito tres dimensiones: disciplinar, metodológica y didáctica, se propone considerar la dimensión metodológica como eje articulador para dar sentido a los conceptos disciplinares. Y como parte inherente de ésta, se plantean nuevos contenidos para fundamentar la investigación del fenómeno educativo que realizará el estudiante. La propuesta metodológico-didáctica, fue aplicada en este curso como fase de investigación-acción y en este escrito, se analiza el proceso y sus resultados.

Introducción

El curso de Probabilidad y Estadística en la Licenciatura en Educación Preescolar tiene como propósito que “los estudiantes normalistas utilicen los conocimientos y métodos que proporciona la probabilidad y estadística para analizar la información derivada de fenómenos o situaciones que suceden en el entorno escolar y en su práctica docente, a fin de realizar intervenciones pedagógicas y didácticas fundamentadas en el análisis de datos cuantitativos y cualitativos” (SEP, 2010, pág.5). Lo anterior, implica desarrollar en el estudiante el pensamiento estadístico y probabilístico a partir del planteamiento de actividades de aprendizaje que le posibilite utilizar los conocimientos y métodos de la probabilidad y estadística para analizar los fenómenos del entorno escolar y en el que realiza sus prácticas para intervenirlos. Es preciso considerar que, en su primera aproximación a la identificación de un problema, el estudiante puede detectar algunos que no son posibles de intervenir porque están en nivel del conocer y otros que podrán ser intervenidos pero debido a la falta de conocimiento metodológico serán poco posibles de ser intervenidos por parte de los estudiantes. Por tanto, la intervención que es factible es desde la dimensión didáctica con miras a lograr los Aprendizajes esperados del campo formativo Pensamiento Matemático vinculados a la

probabilidad y estadística. Así, en este capítulo, se presenta el análisis del desarrollo del curso la modalidad virtual durante el periodo de confinamiento ocasionado por la COVID-19, con el objetivo de delinear una propuesta metodológico-didáctica.

El propósito del curso guío la eglección de las situaciones de estudio propuestas en el aula virtual que en conjunto contribuyen al desarrollo de pensamiento probabilístico y estadístico, al igual que, al logro del perfil de egreso de los futuros licenciados en educación preescolar. Una vez analizado el propósito se detectaron tres dimensiones de conocimiento: “los estudiantes normalistas utilicen los conocimientos y métodos que proporciona la probabilidad y estadística (dimensión disciplinar) para analizar la información derivada de fenómenos o situaciones que suceden en el entorno escolar y en su práctica docente (dimensión metodológica), a fin de realizar intervenciones pedagógicas y didácticas (dimensión didáctica) fundamentadas en el análisis de datos cuantitativos y cualitativos (dimensión metodológica). De igual forma, los contenidos de las unidades de aprendizaje enfatizan en cada una de estas dimensiones: Unidad I. Imágenes que dicen mucho: Estadística descriptiva (dimensión disciplinar), Unidad II. Quién participa: La muestra sí importa (dimensión metodológica), Unidad III. Prediciendo el futuro: La probabilidad y su aplicación en la educación (dimensión didáctica). Y aun cuando el propósito es concreto, el problema para los docentes es cómo lograrlo, porque les demanda las competencias: didáctica, disciplinar y metodológica para favorecer el aprendizaje de los contenidos, por lo anterior, se formuló la siguiente pregunta ¿cómo lograr el propósito del curso probabilidad y estadística para que impacte en el nivel preescolar?

Revisión de la literatura

La probabilidad y estadística son dos ramas de las matemáticas que incide en todas las áreas del conocimiento debido al papel importante que tiene para leer la información que circula en nuestro entorno sea este natural, social, económico, deportivo como sanitario; tal es el caso de este periodo de pandemia en el que nos aporta conocimiento para prever mayores contagios. Bajar la curva epidemiológica ha sido el mayor desafío del sector salud, sin embargo, ante la falta de conocimiento e interés de la población por leer y comprender la información, los esfuerzos realizados por este sector resultan insuficientes.

Al respecto, Alatorre (2020, pág. 1), refiere que hay una tercera pandemia vinculada con la desinformación o infodemia. “Yo quiero hablar de una tercera pandemia, no reconocida por la OMS, pero que está afectando gravemente a nuestro país y, sospecho, a otros también: la pandemia del anumeralismo, frecuentemente acompañado de mtefobia”. Esto es, la información que transmite López-Gatell con relación a la pandemia utiliza lenguaje matemático y concretamente el estadístico: porcentaje, graficas circulares y poligonales, curva de acrecimiento, curva de decrecimiento, media, medianas, velocidades, modelaciones, estimaciones, tendencias, entre otros.

La información estadística que para la mayoría de la población es poco digerible o difícil de leer, “el anumeralismo es algo que afecta principalmente a las clases desfavorecidas, sí, pero ataca por doquier. Su historia tiene que ver con el fracaso educativo en el país, con el deterioro del sistema educativo nacional (la Constitución proclama que la educación es pública, laica y gratuita, pero la Constitución a veces parece que habla sola), deterioro que ha ido acompañando, y hasta precediendo, al descuido del sistema nacional de salud, lo cual, por cierto, no me parece casual” (Alatorre, 2020, pág.1). El anumeralismo es un factor que incide en que la información que se deriva de la pandemia no sea de interés para la población en general, que opta por dejar de seguirla y continuar con la vida tal como se realizaba antes de esta emergencia sanitaria, trayendo como consecuencia, el alto índice de contagios y decesos.

Sin embargo, ¿qué nos compete como docentes formadores con relación a este grave problema mundial?, ¿cómo podemos incidir en la formación desde la enseñanza de las matemáticas? Y ¿cómo incidir en la lectura crítica de la información desde el curso de probabilidad y estadística? Una aproximación a la respuesta de estas preguntas es a partir desarrollar el pensamiento probabilístico y estadístico de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), el cual está vinculado a la pregunta de investigación para la intervención ¿cómo lograr el propósito del curso probabilidad y estadística para que impacte en el nivel preescolar?

Este tipo de pensamiento se logrará también a partir del desarrollo de las competencias profesionales vinculadas al curso Probabilidad y estadística: a) Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos. b) Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio. c) Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

La probabilidad y estadística como curso, se integra en el programa de estudios de la LEP para los estudiantes apliquen los conocimientos y métodos de ésta en la identificación en la resolución de problemas de su práctica profesional a partir del estudio de los siguientes contenidos:

Unidad	Contenidos
Imágenes que dicen mucho: Estadística descriptiva	Organizando datos: Métodos tabulares y gráficos Hacia dónde van todos: Medidas de tendencia central Media Mediana Moda ¿Por qué se alejan? Medidas de dispersión o variabilidad Varianza Desviación estándar Correlación entre dos variables Coeficiente de correlación de Pearson
Quién participa: La muestra sí importa	Poblaciones y muestras Tipos de muestreo Muestreo no probabilístico Muestreo probabilístico Muestreo aleatorio simple Muestreo estratificado Muestreo por conglomerados Obteniendo el tamaño de la muestra
Prediciendo el futuro: La probabilidad y su aplicación en la educación	Eventos y sus probabilidades Diagrama de árbol Combinaciones y permutaciones Distribuciones de probabilidad discreta Binomial Poisson Distribuciones de probabilidad continua Normal Pruebas de hipótesis

Tabla 1. Contenidos del curso Probabilidad y estadística

El aprendizaje de los contenidos, en la Unidad I, requiere por parte del estudiante habilidades para resolver problemas estadísticos y probabilísticos, en la Unidad II, que obtengan los diferentes tipos de muestra lo que implica un conocimiento disciplinar y en la Unidad III, que aplique las nociones de la probabilidad en la resolución de problemas. La prueba de hipótesis está más vinculada a los contenidos de la Unidad I, de esto deriva la pertinencia de hacer un análisis de estos para realizar una propuesta metodológico-didáctica en pro del logro del propósito del curso.

La enseñanza del curso de probabilidad y estadística es un proceso que requiere del conocimiento de la disciplina por el docente y de la apropiación de las nociones didácticas propias de la didáctica de las matemáticas y específicamente de la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau (1986), para favorecer en los estudiantes el estudio de las nociones del curso. También del conocimiento de metodología de la investigación cuantitativa para incidir en la comprensión de las nociones de estadística descriptiva aplicadas a la delimitación y solución de los problemas que se encuentran en la práctica profesional. Se aúna a que debe manejar los ambientes virtuales que en esta etapa de enseñanza y aprendizaje a distancia son imprescindibles en especial el uso de software que simplifica los procesos mecánicos para la aplicación de las nociones probabilísticas y estadísticas. En esta época de emergencia sanitaria fue imprescindible el manejo

de las plataformas y software estadístico para fomentar el interés y aprendizaje de los contenidos del curso por parte de los estudiantes.

El aprendizaje de los contenidos es un proceso de interacción de los estudiantes con el medio y el docente, esto es, a partir de la devolución de la situación didáctica. El estudiante es un ser biopsicosocial que lleva a la sesión de clases su situación biográfica, matriz de coordenadas, acervo de conocimiento a mano, esto es su mundo de vida, su mundo de sentido común. El docente tendría que reconocer en que los estudiantes tienen conocimientos previos, que construyeron en su interacción con Otros y en distintos contextos. En la modalidad virtual, estos conocimientos son más difíciles de explorar porque la interacción cara a cara está limitada por la distancia y virtualidad, la comunicación verbal no es fluida debido a las dificultades que plantea el uso de la tecnología, la conectividad a internet en una gran medida es deficiente por la lejanía de las comunidades en las que viven los estudiantes. Y los docentes tienen que plantear desafíos interesantes para que los alumnos continúen aprendiendo aún con las dificultades que impone la emergencia sanitaria. La modalidad virtual ha enseñado a los docentes a aplicar estrategias acordes con las necesidades de los estudiantes quienes tienen limitaciones económicas para estar de tiempo completo conectados a internet buscando información con relación a los cursos. Las estrategias deberían permitirle al estudiante desarrollar sus habilidades cognitivas y sobre todo ser autónomo en su aprendizaje.

La probabilidad y estadística son dos ramas vinculadas a la matemática que pueden ser tratados de manera separada, no obstante, en el curso referido se tratan en un semestre, aunque su estudio se realiza en tres unidades y la tercera se aborda específicamente la probabilidad. Por tanto, revisaremos qué estudia la probabilidad y por otro la estadística, pero a la luz no sólo de la disciplina sino desde el didáctico, es decir, ¿qué conocimiento estadístico y probabilístico requiere el futuro docente en formación para la enseñanza en el nivel preescolar?

En Didáctica de la estadística Batanero (2001, pág.12), señala “la finalidad es contextualizar la enseñanza de la estadística, dentro del proceso más general de investigación”, esto es factible en el curso Probabilidad y estadística, debido a que, en el programa de este curso, se sugieren actividades como el diseño y aplicación de encuestas, no obstante, éstas requieren una justificación para aplicarse, en los que es necesario la formulación de un problema contextualizado que sea factible de ser investigado por los estudiantes a partir de la movilización de las nociones estadísticas.

La enseñanza de la estadística está “... ligado al rápido desarrollo de la estadística como ciencia y cómo útil en la investigación, la técnica y la vida profesional, impulsado por la difusión de los ordenadores, el crecimiento de su potencia y rapidez de cálculo y las posibilidades de comunicación” (Batanero, 2001, pág. 6). Esta perspectiva de la importancia de la enseñanza de la estadística refiere a un ámbito profesional, sin embargo, no sólo los profesionistas tendrían que saber estadística, sino toda la población porque es indispensable interpretar la información

para tener una prospectiva de los fenómenos que ocurren a su alrededor y prevenir sus efectos, tal es el caso de esta pandemia.

Las anteriores son algunas de las razones por las que es importante que los futuros docentes desarrollen un pensamiento estadístico, para emplearlo en la investigación que les apoye a resolver los problemas de su práctica y desarrollar a su vez este tipo de pensamiento en sus alumnos a partir de favorecer en ellos el reconocimiento de los fenómenos que ocurren en su entorno. El concepto de estadística que se aproxima a los propósitos de esta investigación, es retomado de Cabría (1994, citado en Batanero, 2001, pág.9):

La estadística estudia el comportamiento de los fenómenos llamados de colectivo. Está caracterizada por una información acerca de un colectivo o universo, lo que constituye su objeto material; un modo propio de razonamiento, el método estadístico, lo que constituye su objeto formal y unas previsiones de cara al futuro, lo que implica un ambiente de incertidumbre, que constituyen su objeto o causa final.

La estadística estudia el comportamiento de los fenómenos y está constituida por tres tipos de objetos: material, formal y final; estos objetos son la información del colectivo estudiado, el método estadístico y las previsiones para el futuro. Este concepto incluye las nociones de la estadística descriptiva como objeto formal para favorecer el razonamiento propio de esta rama de las matemáticas, el método estadístico. Por tanto, es importante para este estudio retomar la noción de estadística descriptiva:

La estadística descriptiva tiene como fin presentar resúmenes de un conjunto de datos y poner de manifiesto sus características, mediante representaciones gráficas. Los datos se usan para fines comparativos, y no se usan principios de probabilidad. El interés se centra en describir el conjunto dado de datos y no se plantea el extender las conclusiones a otros datos diferentes o a una población.

La estadística tiene el fin de exponer los datos a partir de diversas representaciones gráficas, datos que, para el propósito de esta investigación, se requieren obtener a partir de encuestas derivadas del planteamiento de un problema contextualizado y aplicadas en ese contexto que le dota de significado al igual que a su análisis e interpretación.

La estadística inferencial o inferencia estadística, de manera contraria, estudia los resúmenes de datos para predecir el comportamiento de la población. Para efecto del tratamiento de los contenidos del curso asociados a la estadística inferencial, esta se estudia a partir del análisis de los datos, que, al ser modelados a través de gráficas, es éstas se puede apoyar para predecir cómo se comportarán los fenómenos, cuál será el efecto que generarán si continúan creciendo o decreciendo; y cómo podemos prevenir o incidir en las causas. La estadística inferencial, nos apoya además a favorecer el pensamiento deductivo de los estudiantes.

Por otra parte, al estudiar la probabilidad, estaremos asociándola al concepto de aleatoriedad. Este concepto tiene muchas acepciones que se pueden interpretar

desde un punto de vista formal o informal y para efectos de esta investigación recuperaremos estos dos puntos de vista:

Desde el punto de vista informal, hablamos del azar, como patrón que explica aquellos efectos para los que no conocemos la causa o que no son predecibles. Esta interpretación refleja muchos aspectos filosóficos epistemológicos sociales y personales y es una importante fuente de confrontación entre las probabilidades subjetivas y objetivas. Desde el punto de vista formal la idea central es la sucesión de resultados de un mismo experimento realizado repetida e independientemente, que lleva, en su caso más sencillo a la sucesión de ensayos de Bernoulli. (Batanero,2001, pág.27)

Estos puntos de vista se pueden asociar a los niveles en los que se enseña la probabilidad, con efecto en el desarrollo cognitivo del estudiante, y así, en los primeros niveles de escolaridad, se estudian contenidos asociados al punto de vista no formal y en los niveles superiores al punto de vista formal de la aleatoriedad. De igual manera, la enseñanza de los conceptos de probabilidad y estadística en los niveles no universitarios se fundamentan en una serie de ideas estocásticas que “proporcionan al niño modelos explicativos eficientes en cada etapa de su desarrollo, que difieren en los distintos niveles cognitivos, no de una forma estructural, sino sólo de una forma lingüística y en su nivel de profundización” (pág.29).

Algunas de las ideas que los docentes promueven en los niños al realizar experimentos favorecerán la evolución de las ideas a un nivel complejo de aplicación, otras, no permitirán la continuación a un nivel de estadio más elaborado, que en podrían favorecer el surgimiento de intuiciones erróneas. La importancia estriba en que los docentes promuevan la construcción de intuiciones correctas desde el nivel preescolar apoyadas en juegos y experimentos. Estas actividades deberán plantearse de forma intencional, sistemática y en escalonada apoyada en las ideas fundamentales. “La primera idea fundamental es asignar números a los sucesos aleatorios, de forma que estos números reflejen nuestro grado de creencia en su verificación” (Batanero, 2001, pág. 19).

Descripción de la metodología

El método que orientó esta investigación y la propuesta metodológica es la investigación-acción. De acuerdo con Elliott (2000, pág.5), “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los ‘problemas teóricos’ definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber”. El problema que se delimitó en el curso de Probabilidad y estadística es un problema práctico que surge del análisis y reflexión de la aplicación del programa e impacta en la formación inicial, en el desarrollo del pensamiento probabilístico y estadístico para cumplir con el propósito del curso.

La investigación-acción resultó el método idóneo para efectuar la investigación, la intervención y definir la propuesta metodológica; derivado del diagnóstico, se planteó el problema, se diseñó el plan de acción y la planeación didáctica para

mejorar el estado actual; posterior a esto, se implementó la planeación didáctica, se recuperaron los datos a partir de instrumentos de corte cualitativo y se reflexionó con relación al impacto de la intervención. Esto en un ciclo de investigación-acción que se desarrolló durante todo el curso, el rediseño del plan de acción fue continuo, es decir, al término de cada sesión se analizó el impacto de la planificación y se consideró incidir en los aspectos que fueron factibles de mejorar. “El profesorado como investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas. Los datos se recogen en el transcurrir de la práctica en el aula, se analizan e interpretan y vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis para ser sometidas a indagación” (Latorre, 2005, pág. 12). Así, en este capítulo, se realiza el análisis didáctico de la intervención para concretar una propuesta metodológico-didáctica que coadyuve a mejorar la formación inicial desde el curso de probabilidad y estadística.

Al respecto, la hipótesis de acción formulada es la siguiente: el desarrollo del pensamiento probabilístico y estadístico se efectúa a partir de cumplir el propósito del curso e impactará en la concreción de una propuesta metodológico-didáctica que coadyuve a mejorar la formación inicial. El ciclo de investigación-acción dio respuesta a esta hipótesis por medio del cual, se intervino durante un semestre, previo plan de acción y diagnóstico.

El curso se desarrolló en la modalidad virtual durante el primer semestre del Ciclo Escolar 2020-2021, con los estudiantes que cursan el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, quienes pertenecían a dos grupos, sin embargo, en esta etapa de contingencia sanitaria, se acordó integrarlos a un solo grupo. La ventaja al integrarse un grupo fue, no repetir la sesión y avanzar al mismo tiempo con los dos grupos; la desventaja, se tiene menor comunicación con los estudiantes, algunos pueden pasar desapercibidos, aspecto que al analizarse dio pauta a plantear actividades didácticas incluyentes y evitar así, el rezago en el aprendizaje.

Las fases de investigación varían de acuerdo a los representantes de este método quienes plantean su modelo el cual coincide en algunos procesos. Por ejemplo, el modelo de Lewin (1946, citado en Latorre, 1993), parte de la idea inicial, seguido de la planificación, acción y evaluación de la acción. El modelo de Kemmis (1989), implica una espiral autorreflexiva integrado por cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. El modelo de Elliott, se basa al igual que el de Kemmis en el de Lewin, y en él se distinguen las siguientes fases: identificación de una idea general, exploración o planteamiento de la hipótesis de acción, construcción del plan de acción. Latorre (1993, pág. 39), propone ver la investigación acción como una “espiral autorreflexiva”, que se inicia como una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo”. Las fases de los modelos son similares y para esta investigación-acción, se retomó la propuesta de Latorre, por considerar que sintetiza las propuestas precedentes. A continuación, se describe cómo se desarrollaron las fases del ciclo de investigación-acción.

El plan de acción, retomando a Elliott (1993), inicia con una “idea general”, identificando el problema, se diagnostica y se plantea la hipótesis de acción. Las preguntas que apoyaron a identificar el problema fueron las siguientes: ¿qué está sucediendo ahora?, ¿en qué sentido es problemático?, ¿qué puedo hacer al respecto? El problema identificado fue ¿cómo lograr el propósito del curso y que impacte en el nivel preescolar? Lo que estaba sucediendo es la distinción de tres dimensiones: disciplinar, metodológica y didáctica, que estaban declaradas en el propósito. Sin embargo, para un docente novel estas pueden pasar desapercibidas y aun al docente experimentado le resulta un desafío el cómo atender los contenidos. Al respecto, se tuvo que reflexionar qué actividades de aprendizaje de las sugeridas en el curso retomar y cuáles diseñar para lograr el propósito.

El plan de acción (planificación docente de curso) se elaboró con fundamento en el programa del curso Probabilidad y estadística, se identificó el problema en el momento en que se integraban los contenidos, no obstante, se determinó, de inicio, desarrollarlos como estaban propuestos. El diagnóstico con los estudiantes fue a partir de la exploración de sus conocimientos con relación a los cursos o contenidos de probabilidad y estadística estudiados en el nivel de secundaria o preparatoria. Así, al socializarles el programa del curso, los contenidos disciplinares les eran familiares, pero no, los de la dimensión metodológica y menos aún los pertenecientes a la dimensión didáctica. En el desarrollo del curso, el plan de acción se modificó considerando como eje articulador la dimensión metodológica para aplicar las nociones estadísticas a un problema de investigación contextualizado y factible de ser investigado con métodos estadísticos. La fase de planeación consideró que la investigación era viable al recuperar la información a través de las herramientas de la plataforma Google Drive.

La fase de acción se desarrolló en la modalidad a distancia y virtual, la interacción con los estudiantes fue por medio de la plataforma Teams, las sesiones tuvieron como característica interactuar a través de la voz y pantalla de la computadora o celular. A través de la plataforma se compartía pantalla para analizar algunos fragmentos de los referentes bibliográficos, se socializaban los productos académicos, los problemas de investigación, las resoluciones de los ejercicios estadísticos y probabilísticos asignados para el aprendizaje. Se favorecieron las situaciones de acción, formulación, validación e institucionalización (Brousseau, 1986), para el estudio de los contenidos. En la situación de acción, se planteó el problema o ejercicio que permitió a los estudiantes explorar y aplicar sus conocimientos, investigar para profundizar en la comprensión y resolución del mismo. La formulación permitió que los estudiantes intercambiaran sus ideas para resolver el problema o ejercicio. La validación posibilitó analizar los resultados de los integrantes del grupo e intercambiar procesos o estrategias. Por último, en la institucionalización, se profundizó en los procedimientos y en los resultados para avanzar en la comprensión de las de las nociones probabilísticas y estadísticas.

En la fase de observación se recuperó la información que consistió en compilar los productos académicos a los cuales se les hizo observaciones escritas, se anexaron comentarios a los archivos, se evaluaron cualitativa y cuantitativamente. En la

plataforma de Teams, se concentraron los productos académicos de los estudiantes para su análisis.

La fase de reflexión fue realizada durante el semestre a partir del análisis de los productos académicos de los estudiantes, y con base en las preguntas retomadas de Godino (2001): ¿qué sucedió?, ¿por qué sucedió? y, ¿qué podríamos mejorar? Este autor, propone un modelo para el análisis didáctico de los procesos de enseñanza a través de cinco niveles. Estos los primeros dos niveles están en un plano descriptivo, los dos siguientes corresponden al plano explicativo, y el último a un plano valorativo. “El principal resultado esperado de la aplicación del modelo es llegar a una valoración fundamentada de la idoneidad didáctica del proceso de instrucción” (Godino, 2009, pág. 1).

Análisis

El análisis como se ha referido anteriormente, se realizó con relación a los cinco niveles propuestos por Godino (2001), y en los que se reflexiona en el último con relación a las posibilidades de mejorar e impactar en la formación inicial. El plano descriptivo determina ¿qué sucedió? El análisis está vinculado a la aplicación del plan de acción y de las planificaciones didácticas, los objetos y procesos realizados por los estudiantes; en el plano explicativo se identificarán las interacciones didácticas y las normas y metanormas; en el plano valorativo se analizará la idoneidad didáctica del proceso de enseñanza y derivado del análisis se integrará la propuesta metodológico-didáctica del curso. A continuación, realizaremos el análisis didáctico.

¿Qué sucedió? El programa del curso se analizó para determinar el alcance del propósito, los contenidos integrados para el logro del propósito, las competencias a desarrollar en los estudiantes, las orientaciones para el aprendizaje y la enseñanza y las sugerencias de evaluación; considerando estos elementos, se integró el plan de acción o planificación docente del curso y posterior a éste se diseñó la planificación didáctica. Los contenidos de la planificación docente de curso se desarrollaron considerando la secuencia propuesta en el programa y derivado del análisis del curso se identificaron tres dimensiones: disciplinar, metodológica y didáctica. Al profundizar en el análisis del propósito y los contenidos, se consideró pertinente realizar el tratamiento de los contenidos considerando la dimensión metodológica como eje articulador del curso.

El tratamiento de los contenidos fue a partir de asignaciones en la plataforma Teams, la asignación estaba determinada por una consigna en la que se estableció lo que tenía que realizar concretamente el estudiante; previamente en la sesión virtual, ya se les había comentado la tarea y está se formalizaba en la asignación. El curso estableció como primer contenido: Organizando datos: Métodos tabulares y gráficos, las interrogantes al respecto fueron: ¿qué datos organizar? ¿Cómo significar la organización de datos? En la descripción de la unidad se refiere que los datos que se generen estarán relacionados con la educación, aprendizaje contribuye a generar múltiples datos relacionados con la educación, “haciendo uso

de los conocimientos adquiridos y de la información recabada a través de encuestas, tanto en semestres previos del trayecto de Prácticas profesionales como la que se recogerá con nuevos instrumentos en este tercer semestre. Los datos servirán como insumos para organizarlos, clasificarlos, describirlos y mostrarlos a través de medios tabulares y gráficos” (SEP, 2017, pág. 10). Se presupone que los estudiantes han recuperado información o bien que pueden recogerla con nuevos instrumentos, no obstante, ¿qué finalidad tiene tabular información que ya está desfasada? O ¿cómo recuperar información que no se ha planteado como necesaria recuperar? Esto implica que la información que se organice sea significativa para el estudiante, ¿cómo hacerla significativa?

¿Por qué sucedió? El plan de acción se modificó para que los contenidos fueran significativos al estudiante y esto fue a partir de enfatizar en la dimensión metodológica como eje vertebral del curso. Así, se planteó en los estudiantes una perspectiva de la probabilidad y estadística aplicada a la solución de problemas del contexto para esto, fue importante iniciar con la lectura de Alatorre (2020), la tercera pandemia, misma que propició en los estudiantes la reflexión en torno a la importancia del conocimiento probabilístico y estadístico en la resolución de problemas del entorno y en el caso concreto disminuir el impacto causado por el COVID-19.

Sin embargo, no todos logramos a entender esos datos que se nos presentan mediante gráficas, y esto debido a la falta de conocimientos matemáticos y numéricos que tenemos desde edades tempranas, y este es el siguiente punto del que la autora habla en este escrito, realiza un comentario sobre otra pandemia que estamos viviendo y que la gente no se ha percatado o no le ha dado la importancia a esto, se trata de la matefobia que actualmente se vive en la sociedad, y es que siempre hemos pensado que las matemáticas son difíciles, aburridas, estresantes, y agotantes, es por eso importante que desde edades tempranas a los niños se les imparta esta materia de forma creativa y dinámica, para que así los niños no la tomen como algo difícil y estresante (e1LEP2020).

El estudiante recupera la importancia del conocimiento matemático para “entender” la información derivada de la pandemia, reconoce que enseñar matemáticas de manera “creativa y dinámica” reducirá la matefobia que se vive en la sociedad. Este reconocimiento es un avance en el cambio de perspectiva de las matemáticas en los estudiantes, ya que la reflexionar en su importancia les posibilita considerarlas como herramienta útil para solución de problemas del entorno. El inicio del curso con el texto de Schmelkes favoreció en los estudiantes una perspectiva de la probabilidad y estadística vinculada a la dimensión metodológica. Por tanto, se solicitó a los estudiantes buscar y analizar información en que fuera tratada con datos y gráficas para continuar reconociendo la importancia de estas ramas de las matemáticas.

Posterior a esta actividad, ya se tenía una base del tratamiento de la información en contextos diversos: salud, economía, problemas sociales, entre otros, con la que los estudiantes ampliaron su comprensión de la estadística, esto dio lugar a plantear un problema factible de ser investigado en el aula del jardín de niños, en el jardín de

niños o en la Escuela Normal con ayuda de la estadística y probabilidad, considerando las siguientes preguntas: ¿qué se quiere investigar?, ¿cómo se va a investigar?, ¿con qué recursos? y, ¿en qué tiempo? Algunos de los primeros planteamientos eran concretos y factibles de realizarse, otros tenían que precisarse y valorar su factibilidad.

Ejemplo 1

¿Qué se quiere investigar? Deserción Escolar en Escuelas Normales.

¿Cómo se va a investigar? Realizando encuestas a los alumnos que ya desertaron para conocer las causas que los obligaron a renunciar.

¿Con qué recursos? Internet, computadora.

¿En qué tiempo? 2 semanas aproximadamente.

Ejemplo 2

Tema: rezago educativo

¿Qué se quiere investigar? Las causas de que exista el rezago educativo en las diferentes instituciones (datos en México).

¿Cómo se va a investigar? Por medio de entrevistas o encuestas virtuales o a familiares maestros. En fuentes bibliográficas

¿Con qué recursos? Internet, computadora, papelería, personas para realizar encuestas o entrevistas

¿En qué tiempo? En un tiempo medio donde se puedan realizar las encuestas, organizar los datos, realizar gráficas, sacar porcentajes de lo que se quiere saber y una conclusión a la que se llega después de todo el procedimiento

En el ejemplo 1, se tiene claro el problema a investigar, la forma, los recursos y el tiempo; y, el ejemplo 2, el planteamiento no es factible debido a que no lo ha delimitado en un contexto y tiempo. Los problemas planteados presentaban distintos niveles de concreción, en la sesión virtual, por tanto, se socializaron para hacer a los estudiantes las observaciones que apoyaran la concreción. De igual forma se procedió con la determinación del tema, planteamiento de la pregunta, identificación de las variables, formulación del objetivo, justificación y se les solicitó analizar la viabilidad de la investigación. Se les pidió que elaboren el cuestionario y el análisis de éste evidenció que no tenían claro cómo plantear las preguntas, así, se precisó la construcción del ítem a partir de identificar las variables, dimensiones e indicadores (Tabla 2).

Variables	Dimensión	Indicadores	Ítems
Incumplimiento de tareas	Personal	Organización familiar	1. ¿Quién te ayuda en la realización de las tareas?
	Familiar	Nivel de escolaridad de los padres	a) mamá b) papá c) hermanos
	Escolar	Tiempo dedicado a las tareas	2. ¿Con qué personas vive el estudiante? a) papá, mamá, hermanos b) abuelos
		Espacio/lugar	c) mamá o papá 3. ¿Cuál es el nivel de escolarización de los padres?
		Recursos materiales	a) primaria terminada
		Forma-requisitos indicaciones.	b) secundaria c) carrera/licenciatura
			4. ¿Cuentas con un espacio adecuado para hacer las tareas? a) si b) no 5. ¿Qué tiempo dedicas a la realización de tus tareas? a) 30-50 min. b) 50-70 minutos c) 2-3 horas ¿En qué actividad pasas más tiempo? a) Ver televisión. b) ayudar en los quehaceres del hogar c) Jugar ¿Qué haces en caso de no contar con los materiales para tu tarea? a) solicito a mis padres dinero para comprar b) no hago tarea c) las realizo con lo que tengo en casa ¿Qué tan claras son las indicaciones de tu maestro para hacer las tareas? a) muy claras b) poco entendibles c) nada entendibles ¿Tu maestro suele ser explícito y concreto en la explicación de los temas de trabajo? a) siempre muy explícito b) solo a veces c) muy pocas veces

Tabla 2. Construcción del ítem.

El procedimiento para construir el ítem favoreció que el cuestionario se vinculara las variables identificadas del problema, se reconocieran las dimensiones y se determinaran los indicadores. Este procedimiento no había sido realizado por los estudiantes con anterioridad, los cuestionarios previos se construyeron desde el sentido común y en ellos se observa la desvinculación con problema. Con los ítems contruidos, se les solicitó emplear la plataforma Google Drive y específicamente

Google Forms para integrar el cuestionario, previamente se les planteó cómo determinar la población y derivado del tipo de muestreo, determinar la muestra y enviarles la encuesta (Unidad II del curso). Las encuestas aplicadas se validaron y después se analizaron las respuestas a partir de las gráficas que mostró la herramienta (Ilustración 1).

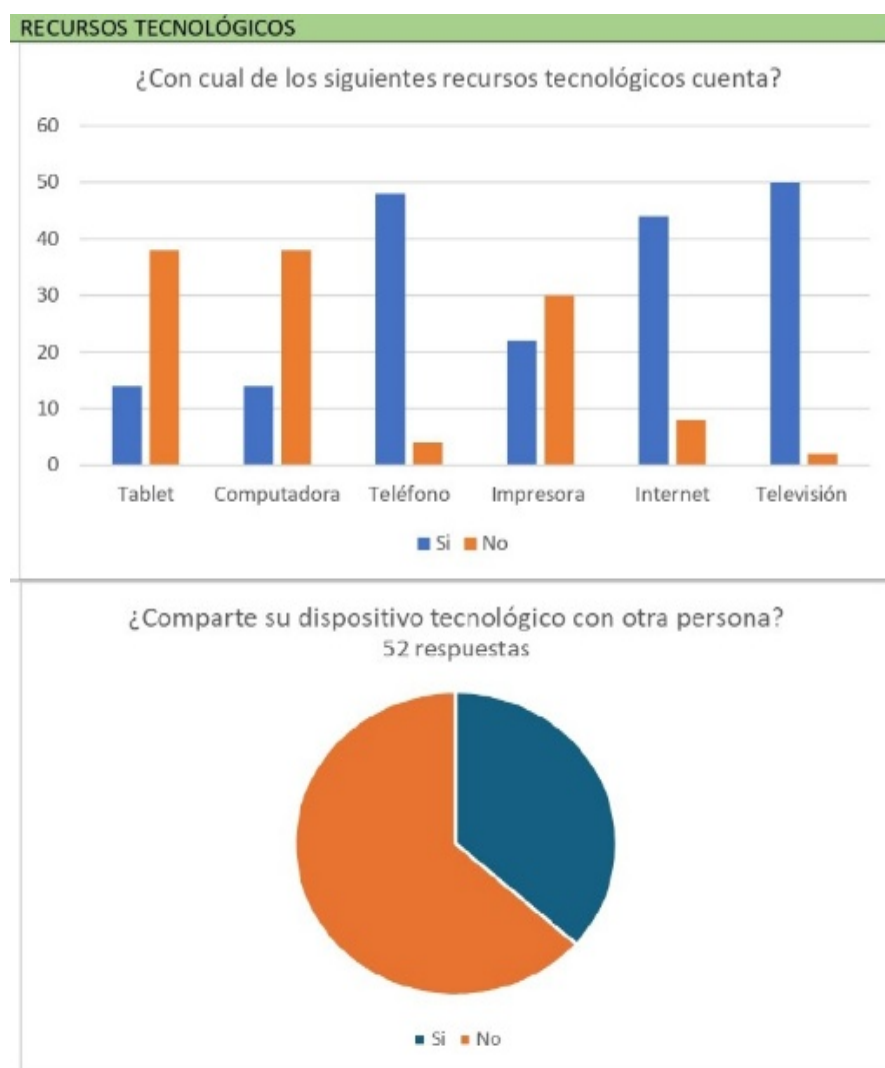


Ilustración 1. Gráficas de la encuesta

Los datos que se obtuvieron y la representación gráfica permitió comprender los conceptos de media, moda, mediana, varianza, desviación estándar, conocer los métodos tabulares y gráficos, y determinar la correlación entre dos variables con el coeficiente de Pearson (Unidad I del curso). Así, el tratamiento de los contenidos de las unidades I y II, no fue en el orden propuesto, ya que se priorizó dar sentido a los mismos a partir de un problema factible de investigado con las herramientas estadísticas para movilizar los conceptos probabilísticos y estadísticos.

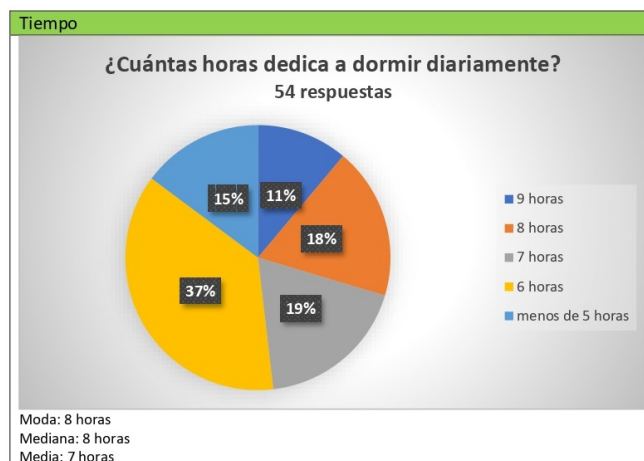


Ilustración 2. Interpretación de gráficas: moda, media y mediana

La Unidad III, está integrada por contenidos probabilísticos que son aplicados en la educación, esto es, su tratamiento pertenece a la dimensión didáctica del curso, no obstante, también se incluye un contenido de la dimensión metodológica, la prueba de hipótesis. La aplicación de los contenidos en la educación no es directa, por tanto, se analizó cómo vincularlos a los aprendizajes esperados del programa de Educación Preescolar. Y, para contextualizar la unidad denominada Prediciendo el futuro se consideró ver y realizar el análisis del video Códigos secretos: predicciones, en el que se conoce la aplicación de la probabilidad en la vida cotidiana y en la educación, para esto, se plantearon preguntas que apoyaron el análisis: ¿cuáles son las nociones de probabilidad que se encuentran implícitas en el video?, ¿cuáles son los recursos didácticos que se pueden recuperar para la enseñanza en el nivel preescolar?, ¿qué implicaciones tiene la probabilidad en la enseñanza en el nivel preescolar?, con relación a la última pregunta, una aproximación a su respuesta fue la siguiente:

Una manera de enseñar la probabilidad en el preescolar es que ellos tratan de entender juegos tan simples como piedra papel y tijeras o un juego de aventar la pelota y si cae en la cubeta, bueno está actividad podría preguntar a los niños ¿Creen que caiga o no caiga la pelota dentro?, ellos sabrán decir si creen que sí o no entonces se está utilizando la probabilidad. Para lograr que ellos comprendan este sistema, es importante llevar material ilustrativo, que sean más cercanos a la realidad que queremos explicar y sobre todo que sean entendibles para la edad de los alumnos o adecuar un contexto para que ellos relacionen fácilmente dicha situación (e2LEP2020).

¿Cómo podemos mejorar? El análisis del video aportó a los estudiantes una visión de la probabilidad contextualizada en la vida cotidiana sean fenómenos naturales, juegos de azar, entre otros y es con esto, ellos pueden recuperar y aportar ejemplos de cómo enseñarla a los niños apoyándose de material concreto. Por tanto, al solicitarles el diseño de una secuencia didáctica ésta tiene mayor vinculación con este enfoque de la probabilidad como se observa en el siguiente fragmento:

“El ahorcado”	
Tiempo	Actividades
15-20 minutos	- Explicar que hoy aprenderemos sobre probabilidad y estadística y será jugando. - Preguntar si saben lo que es la probabilidad o la estadística, si han escuchado a un adulto decirlo. - Dialogar sobre sus participaciones.
45 minutos	- Explicar que jugaremos el juego del ahorcado y que el jugador debe encontrar la palabra oculta antes de que el dibujo se complete. Para ello, deberá ir eligiendo letras del abecedario, una a una. Cada vez que elija una letra que aparezca en la palabra, la letra se mostrará en posición o posiciones que ocupe dentro de la palabra. En caso contrario, se realizará algún trazo más en el dibujo del ahorcado. - Acceder al link https://www.geogebra.org/m/zmaptmgk - Comentar que al jugar en cada construcción aparece como ayuda un gráfico con las frecuencias relativas de cada letra en las palabras del diccionario español (DRAE). Observa que esas frecuencias no coinciden con la frecuencia de aparición de cada letra en los textos, ya que al formar determinadas palabras (como artículos y otras expresiones comunes: el, la, es, en, un, son, a, si, que, de, etc.) se repiten más que otras. En cambio, en el diccionario cada palabra aparece sólo una vez.

Tabla 3. Secuencia didáctica

En la Tabla 3, se observa posterior a los 15 minutos de “explicación” la parte de la secuencia que es importante enfatizar, el desarrollo, en el cual se plantea a los niños el juego “el ahorcado” disponible en [geogebra.org](https://www.geogebra.org/m/zmaptmgk), posterior a la explicación de las reglas, se juega virtualmente y al tiempo se analizan las gráficas que permiten conocer la frecuencia relativa de cada letra. En esta secuencia, el estudiante emplea una herramienta virtual que apoya la enseñanza en este contexto de la pandemia y tiene a su alcance un recurso tecnológico idóneo para la enseñanza de la probabilidad y estadística aplicable al nivel preescolar, de igual forma sus conocimientos didácticos se movilizan al emplear el juego como medio de aprendizaje en un entorno virtual.

Resultados

El curso Probabilidad y estadística plantea tres unidades acordes con el propósito, sin embargo, es un curso que conlleva no sólo la dimensión disciplinar, en él se puede deducir que se encuentran dos dimensiones más: una metodológica y otra didáctica, por tanto, para lograr el propósito y con base en el análisis realizado a programa del curso, se realiza la siguiente propuesta metodológico-didáctica:

La dimensión metodológica como eje transversal del curso, esto conlleva que el objeto de investigación se constituya como articulador de los contenidos.

Derivado de esta propuesta, la secuencia de las unidades del curso tendría que ser la siguiente: la unidad I y la Unidad II invertirse, la Unidad III, incluir contenidos para la enseñanza en educación preescolar; fortalecer los contenidos con la integración de otros para plantear el problema de investigación. En cuanto a lo didáctico, se propone que el proceso de aprendizaje se fundamente en la investigación teórica y de campo que los estudiantes realicen para con esto movilizar los conceptos probabilísticos y estadísticos del curso; se plantee a la investigación como proceso y producto del curso. A continuación, se muestra la propuesta metodológico-didáctica.

Unidad	Contenidos
La probabilidad y estadística y su aplicación a la investigación	La probabilidad y estadística en la vida cotidiana. El problema de investigación y el empleo de herramientas estadísticas. El tema/objeto, problema, pregunta de investigación y objetivo. Hipótesis Correlación entre dos variables Coeficiente de correlación de Pearson Justificación de la investigación. El cuestionario: la construcción del ítem. Poblaciones y muestras Tipos de muestreo
Interpretación de datos	Organizando datos: Métodos tabulares y gráficos Interpretación de la información: medidas de tendencia central Medidas de dispersión o variabilidad Pruebas de hipótesis
La probabilidad y estadística y su enseñanza en el nivel preescolar	Eventos y sus probabilidades Diagrama de árbol Combinaciones y permutaciones Distribuciones de probabilidad discreta y continua

Tabla 4. Propuesta metodológico-didáctica

Las palabras en cursivas de unidades y contenidos constituyen la parte fundamental de la propuesta de metodológico-didáctica, se dejan en tipo de letra normal los contenidos del programa original. La Unidad I y sus contenidos son propuestos para contextualizar y dar sentido a los contenidos de la Unidad II, al tiempo que ambas unidades se ordenan considerando la lógica de la investigación cuantitativa. La Unidad III, integra contenidos que tendrán que estar también vinculados a la investigación y al planteamiento de problemas en el contexto educativo.

Conclusiones

El avance obtenido al implementar la propuesta metodológico-didáctica es incidir en el logro del propósito “que los estudiantes normalistas utilicen los conocimientos y métodos que proporciona la probabilidad y estadística para analizar la información derivada de fenómenos o situaciones que suceden en el entorno escolar y en su práctica docente, a fin de realizar intervenciones pedagógicas y didácticas fundamentadas en el análisis de datos cuantitativos y cualitativos”; esto a partir del

planteamiento del problema que fundamentó la aplicación de encuestas con las que se obtuvieron datos que al ser analizados e interpretados favorecieron la comprensión de los conceptos probabilísticos y estadísticos.

La intervención en los problemas detectados en el entorno escolar, no se da de manera inmediata o posterior al análisis de la información, para esto, se requiere de mayor comprensión de los fenómenos educativos, la metodología y la didáctica, por tanto, se deja para otro momento esta fase. La intervención se dio a partir de favorecer en los estudiantes un enfoque aplicado de la probabilidad y estadística que ellos retomarán en la enseñanza en el nivel preescolar.

Referencias

- Alatorre, S. (2020). La tercera pandemia. Recuperado de <https://l.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fpascal.ajusco.upn.mx%2Fsitios%2Farticulo.html%2F>
- Anderson, D., Dennis, S. y Williams, T. (2008). Estadística para administración y economía México: Cengage Learning Editores.
- Banegas, A.L. (2012). Probabilidad y la estadística: Enfoque por competencias. México: McGraw-Hill.
- Batanero, C, W. (2010). Didáctica de la estadística. España: Servicio de Reprografía de la Facultad de Ciencias Universidad de Granada.
- Beaver, B., Beaver, R. y Mendenhall, W. (2010). Introducción a la probabilidad y estadística. México: Cengage Learning Editores.
- Brousseau, G. (1986). Fondaments et méthodes de la didactique des Mathématiques. Recherches. En Didactique de Mathématiques. Vol. 7 (No. 2), 33-115.
- Dicovski, L.M. (2008). Estadística Básica. Nicaragua: Universidad Nacional de Ingeniería.
- Elliott, J. (2000). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2003), La investigación-acción. Barcelona: Graó.
- Rincón, L. (2007). Curso elemental de probabilidad y estadística. México: Departamento de Matemáticas Facultad de Ciencias UNAM
- Salazar, S. (2018). Fundamentos básicos de estadística. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/13720/3/Fundamentos%20B%C3%A1sicos%20de%20Estad%C3%ADstica-Libro.pdf>
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la Educación Integral. México: SEP.
- SEP (2019). Probabilidad y estadística. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.

Estrategias didácticas para desarrollar la oralidad con docentes en formación de LEAEES

ESCUELA NORMAL DE SULTEPEC

Aneth Lucía Hernández Roque

Eva Monserrat Cuevas Rodríguez

Monserrat Flores Barón

Palabras Clave: Estrategias Didácticas, Oralidad, Competencias, Perfil de Egreso, Aprendizajes Esperados, Diagnóstico.

Resumen

La presente investigación aborda el proceso de la competencia oral en los docentes en formación de la LEAEES, Plan de Estudios 2018 de la Escuela Normal de Sultepec; Estado de México. Surge la problemática después de evaluación institucional en la primer jornada académica, de seguimiento a Planes y Programas, diagnóstico del logro de competencias profesionales, disciplinares, específicas y comunicativas de los estudiantes al inicio del ciclo escolar 2021-2022 considerando las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar; dónde se observa que las acciones para la comprensión y producción oral no han impactado en el aprendizaje significativo del estudiantado y en la calidad educativa.

El documento integra el fundamento teórico sobre la oralización en la Escuela Normal de Sultepec (ENOSU), incluye introducción, metodología de investigación (haciendo énfasis en el diagnóstico e indicadores), resultados, discusión y se finaliza con las conclusiones de la investigación.

El impacto de la investigación se observa cuando los docentes en formación diseñan, implementan y valoran sus estrategias didácticas de oralidad en las escuelas secundarias de práctica, logrando así fortalecer el perfil de egreso de la licenciatura y el logro de competencias comunicativas que promueven la oralización en los estudiantes de secundaria y fortalezcan el logro de sus aprendizajes esperados de Lengua Materna Español.

Introducción

Transmitir ideas de manera oral es parte esencial del ser humano y más aún si se trata de un maestro, la voz constituye el principal medio por el cual se transmiten los conocimientos y los mensajes en el aula. La presente investigación describe el proceso para desarrollar la competencia oral en los docentes en formación de 1º a 4º de la LEAEES en la ENOSU. El objetivo principal es analizar, diseñar,

implementar y valorar estrategias didácticas para desarrollar la oralidad en los docentes en formación que impacte en el logro del perfil de egreso de la LEAEES, Plan de estudios 2018.

A lo largo de su formación los estudiantes van desarrollando competencias genéricas, específicas y profesionales, sin embargo, se desconoce el grado en que se desarrollan cada una de las anteriores, por esta razón se decide investigar el proceso de desarrollo de la competencia oral. La investigación surge de la inquietud de conocer las fortalezas y debilidades de los docentes en formación con relación a la producción oral y así poder utilizar estrategias didácticas que permitan fortalecer y potencializar la oralidad ya que se considera esencial para ejercer como docente.

La investigación se realiza en la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Español de primero a cuarto grado, la metodología empleada corresponde a la investigación acción. En primer lugar, se aplicó un diagnóstico en la muestra para conocer la situación actual de la habilidad oral en los alumnos de la Escuela Normal, posteriormente se emplearon instrumentos como el cuestionario, el grupo focal, la observación no participante y la entrevista para obtener datos.

Los docentes en formación de la LEAES poseen ya ciertas habilidades lingüísticas, sin embargo, algunos alumnos no expresan sus ideas de manera adecuada de forma oral. Por lo que la presente investigación tiene el propósito de analizar cuales estrategias son adecuadas y cómo aplicarlas para que los alumnos de la ENOSU desarrollen las competencias orales.

El principal motivo para la presente investigación se retoma de las competencias (genéricas, profesionales y disciplinares) del plan de Estudios 2018 (DGESPE, 2018):

Las competencias genéricas atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las licenciaturas para la formación inicial debe desarrollar a lo largo de su vida”. De las cinco competencias genéricas que enlista el perfil de egreso se destacan dos:

- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos

Por su parte las competencias profesionales integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente. De aquí se retoma:

Utiliza las TIC, TAC y TEP como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Utiliza conocimientos del español y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo con las características y contextos de los estudiantes de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes.

Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes del español, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos.

Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional

Con relación a las competencias disciplinares son las que ponen de relieve el tipo de conocimientos que en el ámbito de los campos de formación académica requiere adquirir cada docente para tratar los contenidos del currículum, ciencia, pedagogía y didáctica.

De las competencias disciplinares se retoman las siguientes:

Evalúa estrategias didácticas para promover la comprensión y la producción de discursos orales y escritos.

Utiliza la competencia comunicativa para el pensamiento, comprender y producir discursos orales y escritos propios de las distintas prácticas sociales del lenguaje”.

A partir de la problemática identificada respecto a las habilidades lingüísticas de los alumnos normalistas se plantean los siguientes pasos para determinar que se hará para averiguar el planteamiento del problema.

Analizar el Marco Teórico e histórico de la oralidad en los docentes en formación de la LEAEES.

Diseñar el Marco Metodológico para identificar el contexto de la Oralidad en los docentes en formación de la LEAEES.

Aplicar la Metodología de la Oralidad en los docentes en formación de la LEAEES.

Diseñar e implementar la Propuesta Didáctica para desarrollar la Oralidad en los docentes en formación de la LEAEES

Valorar la Propuesta Didáctica de la oralidad en los docentes en formación de la LEAEES.

El impacto y logro de la investigación será de forma ascendente con los Docentes en formación y el logro de sus competencias lingüísticas y comunicativas, estos a su vez tendrán jornadas de práctica docente en las escuelas secundarias, dónde podrán implementar estrategias didácticas que permitan fortalecer la competencia oral en sus estudiantes y finalmente la comunidad se beneficiará al tener ciudadanos competentes e inclusivos en su contexto social.

La lengua oral constituye un código, tiene sus propias reglas y condiciones de uso, es decir tanto lo oral se ha de enseñar. Por lo que es importante ejercitar funciones comunicativas tales como qué decir, qué callar, cuándo y cómo decirlo y cómo adecuarlo a las situaciones comunicativas en las que intervienen los siguientes elementos: ritmo, entonación, énfasis, etc.

Los rasgos que caracterizan a la oralidad son los siguientes: su adquisición es ontogenética mente anterior a la escritura, es decir; primero habla y más tarde

escribe, es mediador didáctico, la lengua oral es la base de la comunicación diaria, la presencia “cara a cara” del interlocutor los factores paralingüísticos y extralingüísticos y el contexto de la producción tiene una importancia considerable en la comunicación, las emociones más intensas y personales exigen los sonidos de la voz, desde el punto de vista de la ocurrencia léxica, el habla es más pobre que la escritura, y el discurso oral tiene como unidad de análisis el enunciado, la prosodia, la entonación y el énfasis; sin embargo, es importante utilizar estrategias de autocorrección.

Las Competencias orales: El uso oral de la lengua requiere del individuo una serie de competencias que a continuación se mencionan: Esperar su turno de palabra, escuchar y memorizar lo que el otro dice, hablar sobre un tema y proporcionar información de forma organizada, ilustrar su discurso con ejemplos pertinentes, desarrollar puntos de vista y respetarlos para convencer al otro, exponer un suceso con conocimientos, explicar a otro un fenómeno, verificar si el otro ha comprendido bien lo que se le ha querido decir, callar cuando procede y comunicar debidamente, contar acontecimientos o sucesos de la vida cotidiana.

Para (Hymes, 1995) menciona ocho componentes de la comunicación oral, enunciados en un acróstico que dan lugar a la palabra speaking: Situation, situación o localización espacial y temporal, Participants, participaciones; características socioculturales y relaciones entre ellos, Ends, finalidades o metas sociales y particulares, Act sequences, secuencias de actos; organización y estructura de la interacción del tema, Key, clave; grado de formalidad o informalidad en la interacción que hacemos, Instrumentalities, instrumentos; canal, variedad de habla, cinesia y proxemia, Norms, normas; normas de interacción, turnos de habla, interpretación, actos de habla indirectos e implicaciones y Genre, tipos de interacción, comunidades discursivas.

Recomendaciones para la oralidad: a la hora de plantear la enseñanza de la lengua debemos de tener en cuenta las recomendaciones siguientes:

Recuperar la palabra de la clase. Dando el silencio al valor que tiene, pero no más. El aula debe ser un lugar donde se hable y se aprenda a hablar y a exponer en público.

Estudiar desde una iniciación de preescolar los contextos de comunicación, con un uso más formal y elaborado de los recursos de la lengua; porque el progreso del niño en el habla está ligado al desarrollo de la capacidad discursiva.

Es necesario describir el grado de competencia oral de cada alumno de modo que sepamos cuál es la situación inicial de cada uno y los logros al final de cada nivel educativo.

Narrar, describir o relatar oralmente sucesos de la vida ordinaria, es decir tomar a la palabra como vehículo de emociones, ideas, temas, estructuras y formas fijas

Enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral: Técnicas de expresión oral

Técnicas de diálogo: la conversación, la discusión, el debate, las preguntas y respuestas, el torbellino de ideas y la dramatización.

Técnicas de monólogo: la narración o el relato, la exposición o explicación, la argumentación, la descripción y la recitación.

Técnicas de lectura oral: individual- monologada y colectiva-dialogada

Evaluación de la comunicación oral: El modelo evaluador de (Reyzabal, 2003) para la comunicación oral exige una evaluación procesual y formativa que enliste las técnicas e instrumentos que permitan poner en práctica lo dicho; por lo que se sugiere los pasos:

Programar la unidad didáctica que se va a desarrollar.

En función de sus objetivos elaborar los instrumentos adecuados para una evaluación continua.

Observar directamente y registrar los datos desde el comienzo del ejemplo.

Grabar las actividades del aula para disponer de los datos en un contexto apropiado a su registro.

Escuchar la grabación las veces que sea necesario.

Completar los registros con la recogida de datos.

Analizar los datos permanentemente para regular la actuación.

Valorar los resultados obtenidos e informar sobre los mismos.

Tomar medidas para la continuación adecuada del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

La metodología empleada en la presente investigación es la investigación acción. Primero se van a enunciar algunos conceptos que han proporcionado los teóricos. Para Elliot (Bisquerra, 2009) es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Por su parte (Kemmis, 1984) la concibe como una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia. También la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber.

Dentro de las características de la investigación acción propuestas por (Martinez, 2000) se tiene: Es participativa las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas, la investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de

ciclos planificación, acción, observación y reflexión, es colaborativa se realiza en grupo por las personas implicadas, crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran todas las fases del proceso de investigación, es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis, somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones, implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre, exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones, empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura, la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema. Para (Elliott, 2000) la investigación acción es una práctica reflexiva, como forma de autoevaluación, la investigación acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio "yo" tal como se manifiestan en sus acciones. El proceso de investigación se inicia con una observación de clases donde el investigador va tomando nota de cómo se desarrollan las habilidades productivas en el caso particular de la oralidad en los docentes en formación de la Escuela Normal.

A partir de la observación se decidió emplear los siguientes instrumentos cabe mencionar que la recolección de los datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de las unidades de análisis. Los formatos de observación son muy sencillos se registra el día, la hora y se van haciendo listado de los elementos a considerar y de cuáles no. Con relación al cuestionario el cual debe estar basado en los subtemas que se obtendrían de la observación permite obtener información más específica mediante distintos tipos de pregunta, el grupo focal se consideró ya que permite tener un estudio más específico del total de la muestra, la observación de clase y las notas de reflexión estas actividades se requieren de forma permanente y continua durante la investigación. Una vez que los instrumentos se han validado y piloteado. Prosigue su aplicación en el siguiente orden: Cuestionario, grupo Focal, observación de clase y notas de reflexión.

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales, es decir, grado en que un instrumento produce resultados consistentes y congruentes. Los cálculos de confiabilidad y validez con los que se aseguró la rigurosidad y calidad de la investigación. En primer lugar, se redactó un consentimiento para los participantes con el cual se formaliza el proceso de investigación. Los instrumentos son revisados por los integrantes del grupo de interés de la investigación, se aplican entre ellos y posteriormente se aplican a los alumnos. Los datos se mantendrán puros lo más posible sin que el investigador se involucre o los manipule, los instrumentos se aplican de forma estratégica lo que permitirá ir de lo general a lo particular lo cual garantizará que los resultados sean auténticos y profundos. La investigación será revisada por expertos de la materia y por el asesor así que se espera que los resultados sean de calidad. Se piensa retomar la idea de presentar los resultados mediante una historia donde narren y especifiquen con claridad la relación entre los resultados y preguntas, resultados y objetivos, resultados e

hipótesis, resultados y preguntas de investigación planteadas. El universo serán los estudiantes de la Escuela Normal de Sultepec con sus licenciaturas que oferta: Licenciatura en Educación Primaria (LEP), Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES) considerando una matrícula para el ciclo escolar de 366 estudiantes inscritos, sin embargo, del total se retomará como muestra los docentes en formación de la LEAEES con 120.

Resultados

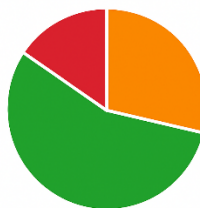
Los resultados de la observación, cuestionarios, grupo focal y entrevistas realizado a los docentes en formación, docentes formadores, titulares de prácticas y actores educativos que se involucran en la formación de los futuros docentes actualmente se encuentra en la competencia oral de la siguiente forma:

Agrado por participar oralmente en sus clases

3. Qué tan frecuente participas de manera oral en tus clases?

Más detalles

Nunca	1
Casi siempre	29
Ocasionalmente	59
Siempre	17



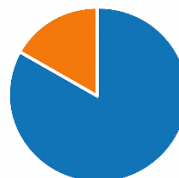
Por lo que se percibe que ocasionalmente los docentes en formación oralizan en las aulas de clases, en sus familias y contextos sociales y culturales.

Gusto por hablar y contextos donde les gusta expresarse

6. En general, consideras que te gusta hablar

Más detalles

Sí	89
No	17



A los estudiantes les gusta hablar en la casa, calle, amigos, compañeros, público; pero desafortunadamente en la escuela no creamos los ambientes de aprendizaje idóneos ni las estrategias para promover la competencia oral.

Sentimientos y emociones al expresarse oralmente.

12. Cómo te sientes al hablar en tus cursos de la licenciatura: emociones o sentimientos que te causa

Más detalles

106

Respuestas

Respuestas más recientes

"Bien y con miedo a la vez por que si lo que digo está mal"

"Emoción y miedo a que lo que diga sea incorrecto"

"Pues algo de nervios, aunque eso era al principio porque nco..."

33 encuestados (31%) respondieron **Bien** para esta pregunta.



Se observa que la mayoría de los estudiantes presenta nerviosismo, inseguridad y desconfianza en las aulas de clase quizá por las metodologías y enfoques didácticos tradicionalistas de sus docentes en educación básica y media superior.

Importancia de la competencia oral.

Por qué crees importante dedicar tiempos, espacios y momentos de habla en el contexto escolar

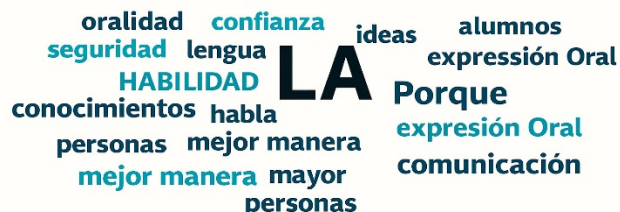
106

Respuestas

"Para fortalecer la oralidad"

"Para mejorar la oralidad y obtener un mejor nivel en ella" Porque eso te ayuda a crecer y tener más conocimiento."

68 encuestados (64%) respondieron **LA** para esta pregunta.



Los estudiantes reafirman que conforme a su perfil de egreso de la LEAEES ellos deben desarrollar la habilidad en diferentes contextos implementando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que les permitan desarrollar sus competencias profesionales, disciplinares y específicas.

Discusión y conclusiones

El lenguaje es una actividad humana compleja que atiende a la comunicación en el intercambio social, como a la presentación mental relacionada con el pensamiento que se vincula con la lengua y se manifiesta de forma oral.

En cuanto a la actualidad de la investigación la competencia oral es un tema actual y de constantes cambios, porque tras enfoques tradicionales se promueve constantemente la renovación del lenguaje.

La trascendencia de la investigación es de relevancia y pertinencia porque está sujeto al EDINEN 2022-2024, CIEES 2018, Seguimiento a Planes y Programas y al logro del Perfil de egreso de la LEAEES, Plan de Estudios 2018.

El tema de oralidad, es una habilidad lingüística a desarrollar en los alumnos de la LEAEES, pero también una primacía atender por el colectivo docente de la institución, partiendo de la prioridad educativa: mejora de los aprendizajes, para garantizar la continuidad y consolidación de las competencias.

No se han llevado a cabo investigaciones de oralidad en la ENOSU que vislumbren factores culturales, económicos y sociales que impiden desarrollarla, además de la poca utilización de los textos orales, así como no planear las estrategias didácticas de aprendizaje entre los campos de formación de la licenciatura.

Los aportes teóricos que se mencionan son una parte del sustento, a través de ellos se diseñan las acciones de las secuencias didácticas para fortalecer en los alumnos sus procesos de producción oral.

La investigación acción es una práctica reflexiva, como forma de autoevaluación, la investigación acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio “yo” tal como se manifiestan en sus acciones.

Las docentes formadoras pretenden crear una propuesta didáctica que integre estrategias didácticas que permitan fortalecer y desarrollar las competencias orales en sus estudiantes con el fin de complementar el perfil docente normalista.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid: La Muralla.
- DGESPE. (2018). Plan de Estudios 2018, Licenciatur en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria. México: SEP.
- Elliott, J. (2000). La investigación acción en Educación . Madrid: Morata.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa . Madrid : Edelsa.
- Kemmis. (1984). Investigación Acción en las Ciencias Sociales. Madrid: Notas Universitarias.
- Martinez, M. (2000). La investigación acción en el aula. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Reyzabal, M. V. (2003). La comunicación oral y su didáctica . México: La muralla.

Construcción de un modelo alternativo de aprendizaje en educación inclusiva

ESCUELA NORMAL NO. 4 NEZAHUALCÓYOTL

Arely Guadalupe Morales Blancas

María Leonor Mandujano Rodríguez

María de Lourdes Argüello Falcón

Palabras clave: Formación Docente, Modelo Alternativo de Aprendizaje Inclusión Educativa.

Resumen

El siglo XXI, determino la desnaturalización de las cosas y la información se convirtió en el comportamiento de una red digitalizada, como resultado de un problema mundial de salud pública. La economía global obligo a realizar ajustes en todos los ámbitos e instituciones de carácter público y privado; este cambio en el campo educativo, llevo a reconstruir políticas internacionales, en las que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó a través del informe de [Going for Growth 2021: Shaping a Vibrant Recovery](#), lo que implica invertir en competencias de formación que den impulso y acceso a empleos de calidad, a partir de indicadores y parámetros delineados por el contexto mundial y local para su mejora utilizando modelos comparativos funcionales que utilicen la tecnología como medio de comunicación y de alternancia para el aprendizaje cotidiano para el caso de la educación. En México se realizan ajustes para la Educación Superior estableciendo el enfoque; centrado en la comunidad utilizando a las licenciaturas de Inclusión Educativa, Educación Intercultural; entre otras, como estrategia de formación inicial profesional de docentes y ubicadas en las Escuelas Normales, como misión nacional y normado y publicado a través de la Secretaria de Educación Pública 2018 (SEP) en el diario Oficial de la Federación del 14/07/18 en donde se manifiesta como pretensión, alcanzar las metas de la agenda 2030 de la UNESCO y formar docentes en un modelo educativo con un perfil docente, con características de plan transformación que fortalecería la base pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de todas las condiciones sociales con una base de atención a la diversidad.

Introducción

En el contexto actual de la sociedad, la visión de una sociedad inclusiva se torna carente ante las condiciones sociales vividas por extrema pobreza y salud pública en donde las simbologías de individualidad permean y ratifica en la sociedad la posibilidad de cambios de vida, como expresiones de la crisis del ser humano en

las que la educación se vio debilitada y en el que se reivindicaron en ella la activación de todas las posibilidades para contener una globalización depredadora. El modelo económico vigente en el cual las formas de Estado se enfrentan en políticas o ejes de la vida cotidiana contra el sujeto, en donde la educación se encuentra inmersa ante la globalización de las necesidades, teniendo como resultado un sujeto consumista dominado por la moda y producto del avance tecnológico, por ello se le exige al ser humano ser competente de su hacer. Un quehacer desde la perspectiva ideológica en la formación docente en apertura de la construcción social de integración teniendo como posibilidad el aula y las condiciones de construcción de espacios educativos adecuados para una formación didáctico pedagógico de aprendizaje para la formación de la ciudadanía.

Ante esta situación, la manifestación del economicismo cobra relevancia, donde la aldea global impone en el campo educativo el agravar las condiciones de desigualdad social que se manifiestan en la interacción de las prácticas educativas y en el aprendizaje más que de realización, y en donde las posturas existentes como la competitividad son cada vez más bien manifestaciones de reproducción del capital (más que de sobrevivencia), de ausencia de valores (la conversión de los valores, en antivalores y de ahí la necesidad de construcción de nuevos valores) así como el establecimiento de una pedagogía y didáctica de ejercicios y prácticas egocéntricas generadas por las tendencias sociales sostenidas por los modos de producción y de consumo, asimismo de pensamientos marcados por el enfoque por competencias para la Educación Superior, que en este momento se implementa a través de su modelo educativo y luego traducido en políticas públicas; primero internacionales (OCDE, ONU, UNESCO, PISA) y nacionales, que son las que determinan el rumbo de la educación en México. Cabe señalar que las finalidades de este paradigma educativo Carral (2015) se encuentran alejadas en la formación de sujetos analítico-reflexivos que mantengan una autonomía, pero también de soberanía, nacionalismo o simplemente que entiendan el significado de ser un hombre con pertenencia a un territorio real e imaginario donde se le permitió vivir bajo identidades multiculturales.

Este donde hay aumento de la territorialidad del sujeto marca la forma en la que éste se relaciona con su entorno y en donde la nueva ruralidad (alternativa) juega un papel importante al intentar construir en primer lugar: la renovación de un nuevo mundo en donde se conserve la naturaleza y se mejore el campo frenando la depredación y en segundo lugar, construir un nuevo sujeto que entienda que las necesidades deben ser las de la convivencia con su propio planeta, y comunidades, por lo que es importante la relación que guarda la educación ante esta postura ya que contempla dentro de este paradigma (que debe incluir integración en visión institucional, planes y programas de estudio de todos los niveles) la inclusión de formas para generar una persona que respete su hábitat y promueva formas alternas de vida en comunas de aprendizaje que posibiliten la construcción de una generación de sujetos que mantengan un aprecio por la naturaleza y de sí mismos, lo que incluye un pensamiento crítico y de valores para preservar el orbe.

De ahí que el conocimiento de nuevas formas alternativas de reproducción universal nos enseña a pensar en formas diferentes de mirar, sentir y modificar el espacio

educativo, lo que permite la creación de nuevas condiciones y posibilidades de las prácticas humanas y culturales entendidas como espacios de convivencia y relaciones sociales de formación individual y social en donde el emprendimiento, liderazgo, creatividad, autonomía, creencia, convicción, diálogo son manifestaciones que según Freire(2011) son: "resultado de su esfuerzo creador y recreador"(p.103).

Así mismo, posicionarse identitariamente en formas locales, regionales, nacionales y planetarias que deben considerarse como parte del modelo alternativo ya que es una posibilidad de acceder a la idea de mantener formas transitorias hacia una sociedad sustentada en la compatibilidad y en las que la inclusión son parte de estas condiciones necesarias de vida y de aprendizaje áulico (Torres, 2009).

Antecedentes

La visión de un modelo alternativo de aprendizaje es una necesidad dentro de la educación superior en la actualidad ya que es de vital importancia entender los procesos que en ella descansan para comprender y reorientar el desarrollo profesional de sus docentes por lo que a continuación se da muestra de algunas de las investigaciones con relación al tema de estudio:

"Las escuelas Normales siglo y medios de perspectiva histórica" Escolado (2012), estudio realizado en España en el que se destaca las forma en las que se forma a los docentes en periodos a partir de descripciones del proceso en donde, la postergación académica, el abandono económico y la subestimación social fueron una constante de ideología. Se destaca las formas que se utilizaron en las normales como mecanismos de adoctrinarian y control ideológico —en orden a garantizar "súbditos obedientes" y "pacíficos ciudadanos" o a servir de "arma ideológica de la revolución", y se las sometió, salvo en raras excepciones, a una economía raquítica y a un ordenamiento curricular poco estimulante para desarrollar modelos de educación adecuados al sistema político.

"Los archivos históricos de las escuelas normales y la historia ignota de la formación de docentes en México", Arteaga y Camargo (2015), esta ponencia presenta una panorámica de los avances del proyecto: Fundación de la Red de Archivos Históricos de las Escuelas Normales puesto en marcha a nivel nacional a partir del año 2008 por la DGESE, las autoridades estatales, las de las Escuelas Normales y por las Comunidades Académicas de Historia.

"Formación docente en américa latina una perspectiva político-pedagógica" (2001), análisis acerca de la formación docente en América Latina, se plantea que teniendo en cuenta las características de las políticas educativas neoliberales que han afectado a todos los sistemas educativos del continente, durante las últimas tres décadas. En este sentido, es necesario tener en cuenta que las políticas de privatización de la educación pública y de reducción de la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación, le asignan a éste, el rol de organizador y regulador del "mercado educativo". Esto, va acompañado de las transformaciones culturales derivadas de la mercantilización de los objetos de la

cultura y en particular del conocimiento científico y técnico; de las acciones y discursos que dan nuevo impulso a la demanda educativa teniendo solo en cuenta los intereses de los sectores empresariales; y de los valores emergentes del utilitarismo, la competencia y el individualismo exacerbados.

“Educación Inclusiva un modelo de diversidad humana” [Parra(2011)]. Este artículo es resultado del Proyecto de Investigación colombiana para la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad entre la Oficina del Alto Comisionado en Colombia para los Derechos Humanos y el Grupo de Investigación en Derechos Humanos (De las Casas), analizando el concepto de educación inclusiva, como modelo jurídico contenido en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En este artículo se desarrolla el concepto de Educación Inclusiva, desde tres perspectivas: su evolución histórica; su consagración internacional, desde la educación para todos; y la conceptualización y características del modelo mismo.

“El enfoque en competencias y la mejora de la educación” [Trujillo (2014)]. Este análisis ofrece la posibilidad de conocer la historicidad del enfoque por competencia, su diversidad de posturas y algunos fundamentos teóricos y psicológicos que los sustentan. Este ensayo da cuenta del estado del arte de las competencias en México.

“Políticas de profesionalización académica, retos y tendencias del programa de carrera magisterial desde la perspectiva docente” (2010). En esta tesis doctoral se presenta un panorama del contexto en el que se promueve la profesionalización del docente de secundaria.

“Sistema Educativo Mixto un modelo para la educación Superior del Futuro de México” [Silva (2009)]. Esta investigación se dedica a mostrar el Campus Universitario Virtual de Educación a Distancia (CUVED) que coordina una variedad de componentes y sistemas que proporcionan acceso a la información y la interactividad deseada entre el usuario y el Campus, suministrado un ambiente de aprendizaje personalizado. Se efectúa en México en la Universidad Nacional Autónoma de México.

“Una visión prospectiva de la educación a distancia en América Latina Innovación Educativa” [Micklos (2008)]. Esta investigación da muestra de los resultados más sobresalientes de un estudio de prospectiva sobre el futuro de la educación a distancia y el e-learning en el contexto del sistema educativo latinoamericano, realizado por un grupo de expertos de varios países.

Problemática

La práctica educativa tiene límites y no se ha sostenido a partir de las necesidades del sujeto sino de las necesidades actuales de los sectores productivos. Sin embargo, se considera que parte de las estrategias que deben tomarse en cuenta para la contención de la globalidad, es la cultura que permite en la educación la búsqueda de soluciones como son los modelos de transición futura, sostenidos

desde el interior de cada institución de Educación Superior (ES), como una obligatoriedad de hacer llevar la educación de este nivel a la trascendencia de la sociedad proponiendo desde la nueva ruralidad espacios geográficos que atiendan a la diversidad y creen lazos identitarios, lingüísticos y culturales que generen poder político para su trascendencia.

Bajo este tenor, las prácticas educativas como la pedagogía ambiental pueden ser una posibilidad en la educación ya que en ellas se formaliza la construcción del sujeto transformado; es pensar en una dimensión armónica con la naturaleza (Torres, 2003) la cual, ya no esté subordinada a una condición, que requiere el Estado, como parte de las formas de regular y mantener su naturaleza, sino a las condiciones del ser humano para vivir en su localidad en las que la inclusión educativa corrobora la intención de un cambio sustancial(aún en la perspectiva global, teniendo como garantía la validación de la colectividad).

Los modelos alternativos de aprendizaje surgen de la necesidad global de reconstruir nuevas formas de instrucción del sujeto en la formación de docentes de Educación Inclusiva ubicadas en educar para la sustentabilidad y compatibilidad asimismo las de construir nuevos modelos mentales que incluyan el conocimiento y los procesos de comunicación asertiva a través de los medios tecnológicos como forma de evolución, sin caer en superfluidades destacando el dialogo, alteridad, horizontalidad, critica, etc. como parte de la pedagogía ambiental (Torres,2015).

Por ello es necesario recrear nuevas formas de generar ambientes de aprendizaje en donde las necesidades y tendencias de un avance tecnológico permitan reconocer a la educación a distancia como una forma alterna en el ser humano capaz de ser constructor de su hacer (laboral, profesional, académico, etc.) y ser (propuestas de cambio de estructuras paradigmáticas que transformen a sus ejercicios cotidianos) en cualquier ámbito. Por lo que la Institución denominada ES tiene un papel trascendental ante la internacionalización de las necesidades de un sujeto consumista y son la de formarse y seguir en formación continua con una educación universal en este ámbito se dote de principios para lograr obtener impactos intrínsecos positivos que incentiven la construcción de conocimientos en academia y generar soluciones de mejora a nivel global.

Sírvase para explicar esta idea la postura de Comenio (1994), al plantear que el ser humano tiene una razón de ser en este mundo por lo que “debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que se crean y existen” (p.33) ya que deben ser juzgados, aplicados y tomar la decisión de su uso con prudencia. Lo que ello refiere a dos situaciones la primera; el que la Educación debe servir para formar sujetos educados, no en la tradición sino en paradigmas cambiantes, el ser competente del actuar en el hacer de su vida cotidiana y la segunda al aplicar de acuerdo con su voluntad de aprender los conocimientos adquiridos una vez que toma conciencia del uso de lo aprendido teniendo como referente el entorno en el que vive y en el que se relaciona con la naturaleza para transformar su habitud de manera consciente.

La Educación Inclusiva contempla en la formación docente un enfoque en el que la valoración de la diversidad se incluye dentro de los procesos que construyen a una

escuela que atiende a todos los seres humanos con intenciones de formarse en la llamada escuela regular y en las que los intereses son el ejercer el derecho a la educación (Parra,2011); por lo que las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior adquieren en su misión la conformación de profesionales de la educación que son capaces de ser sensibles a las condiciones del tejido social y reconocerlo para la creación de procesos de intervención acordes a las necesidades actuales derivada de una valoración centrada en simbologías y creencias en las que el diseño curricular es un tránsito de intereses y necesidades que incluyen la diversidad, por lo que el aula se convierte en el escenario de alternancia para la construcción de aprendizajes (Naicker, 1996; Giné, 1998; Arnaiz, 1997). Sin embargo la realidad contextual rebasa a la formación ya que existen factores como el desarrollo de las prácticas profesionales en las que se dirigen a la educación especial o integrada, ya que se desconoce la forma en la que el estudiante se debe de incorporar en espacios educativos para implementar y diseñar en su actuar procesos de intervención como se incluye en el discurso de la Nueva Escuela Mexicana, en los que se incluya con la perspectiva de género, las ciencias, las humanidades, el civismo, la tecnología, las lenguas indígenas, el deporte, la educación sexual y el cuidado del medio ambiente. Por lo que surge la pregunta de Investigación: ¿Qué orientación curricular debe contener la formación de los docentes de Educación Inclusiva a partir de un modelo alternativo de aprendizaje?

Hipótesis

La construcción de nuevos saberes pedagógicos posibilita la transformación docente

El uso de prácticas reflexivas fortalece el proceso de desarrollo profesional.

La construcción de comunidades de aprendizaje genera proyectos alternativos de impacto comunitario.

La pedagogía ambiental promueve el uso de nuevas formas de generación de aprendizaje, una vez que el docente construya nuevas conceptualizaciones y considere nuevos contextos.

Objetivo general

Diseñar un modelo Alternativo de Aprendizaje en la formación de los docentes de Educación inclusiva en la Escuela Normal No. 4 en Nezahualcóyotl, estado de México.

Objetivos específicos

Describir las características del modelo tradicional de formación de docentes de Educación inclusiva

Describir las bondades del Modelo alternativo de formación de docentes en la Educación Inclusiva

Diseñar el modelo alternativo de formación de docentes en Educación Inclusiva

Factibilidad del problema

La identificación y de los recursos con los que se cuenta para llevar a efecto este proceso; son los materiales bibliográficos para sustentar la investigación, así como los tecnológicos.

Vulnerabilidad del problema

La información teórica, bibliográfica con la que se cuenta es suficiente en este ámbito, la limitante que se presenta es la poca información que se ha encontrado con relación a la Escuela Normal en el Nivel superior en el marco de las funciones sustantivas, desarrollo profesional y formación continua.

Temporalidad

Es punto de partida para determinar la vigencia de la investigación por lo que prospectivamente se limita al periodo de (octubre 2022 a diciembre del 2022) y en ella se propone realizar recortes de la realidad en tres momentos con la intención de presentar los avances de lo encontrado en este ámbito cambiante.

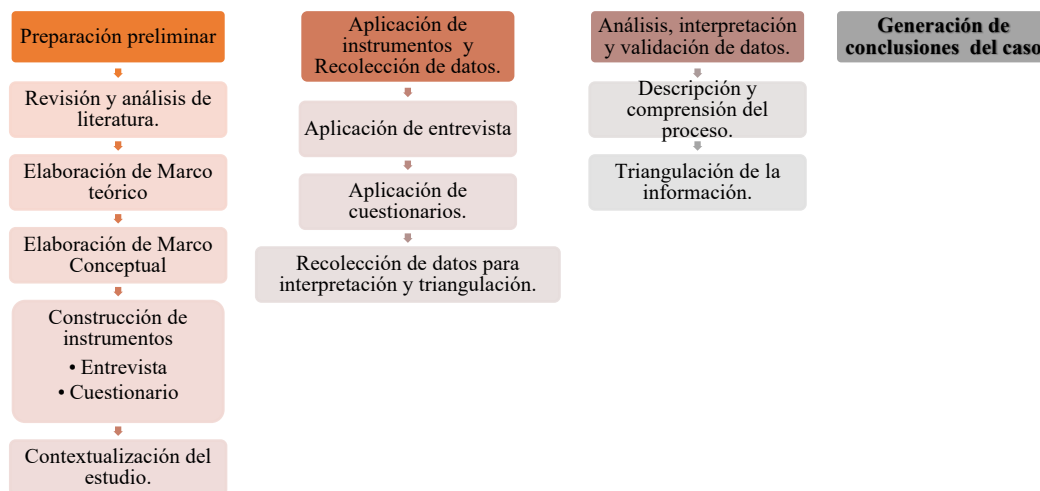
Alcances de la investigación

Este proceso permitirá para el investigador abonar en este ámbito a través de descripción, análisis y crítica de dichos modelos. Asimismo, a la verificación de tendencia global en donde las competencias docentes medidas con base a la trascendencia, innovación, investigación y cambio de paradigma en el aprendizaje, la utilidad y evaluación de estos sistemas de aprendizaje.

Limitaciones del estudio

Hasta el momento la información ha sido basta sin embargo las limitantes se encuentran en la resistencia para participar en las entrevistas por el tipo de evidencia que deben mostrar (Trayectoria Docente).

Procedimiento



Delimitación geográfica

Escuela Normal No. 4 Nezahualcóyotl, Estado de México.

Ruta crítica



Referencias

- Altbach, Philip G. (2016). Global Perspectives on Higher Education. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)(2001). Plan maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo. México: ANUIES.
- Ausubel D. P. (2002) Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva Cognitiva. Barcelona, España: PAIDOS.

- Diario Oficial de la Federación (2017). Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos. Última Reforma DOF 24-02-2017 Consultado en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- Freire P.(2011). La educación como práctica de Libertad. Siglo XXI: Distrito Federal, México.
- Giarraca, N. y otros (2001). ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Compilación. CLACSO: Buenos Aires, Argentina.
- Giroux Henry (1992). Teoría y Resistencia en educación, siglo XXI, México.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). Metodología de la investigación. 6° Ed. Mc. Graw Hill. México. Capítulo 12 y 15.
- Illich, I. (1973). En América Latina ¿Para qué sirve la escuela? Buenos Aires: Búsqueda.
- Illich, I. (1995) Sociedad desescolarizada. Ciudad de México: Planeta
- Irigoyen, J. J; Jiménez, M. Y; Acuña, K.(2011).Competencia y Educación Superior. RMIE, enero-marzo, vol. 16, núm. 48, PP. 243-266.
- Kemmis, S. (1988), El currículum: más allá de la teoría de la reproducción, Madrid, Latina y el Caribe Pátzcuaro, México. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086008.pdf>
- Ley General de Educación. Artículo 25. En <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Márquez Jiménez, A. (2006). Calidad de la educación superior en México: ¿es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. ITESM.
- Martínez Uribe C. H.(2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. Educación Vol. XVII, No. 33, septiembre 2008, pp.7-27.
- Naicker. (1996) Giné (1998) Arnaiz. (1997). Educación Inclusiva. Extraído el 4 de mayo 2010, de: siteresources.worldbank.org/DISABILITY/.../InclusiveEduPeters.pdf.
- Naicker, S.M y García Pastor y Faro y Vilageliu. (1998) De la retórica a la realidad: La educación inclusiva en Sudáfrica. Consultado de http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_4.htm consultado el: 28 de octubre de 2021.
- Pastor, A. M.(2005). La Educación Superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI. Revista de la Educación superior Vol. XXXIV (4), No. 136, Octubre- Diciembre de 2005, PP. 77-93. Consultado en: http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista136_S2A4ES.pdf

- Plan de Desarrollo Nacional 2019-2024 (2013). Consultado en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Porter, M. (1990). The Competitive Advantage of Nations. The Free Press.
- Porter, M. (1990) The Competitive Advantage of Nations. The Free Press.
- Posner, G. (2004), "Conceptos de currículo y propósitos del estudio del currículo", Capítulo 1, en Análisis del Currículo, Ediciones: Mc Graw Hill. México.
- Pozner, P. (2000). Gestión Educativa Estratégica. Buenos Aires: UNESCO
- Rangel G., A. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 28, núm. 2, pp. 169-176. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América
- Ruiz R., J. M. (1996). Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular, 1ª edición, Madrid, Ediciones: Universitas
- Santiago S. A. (1973), Bases de la organización y conducción del trabajo de las misiones culturales rurales en 1942, en las misiones culturales, Distrito Federal: México.SEP
- Secretaría de Educación Pública (2017). Sistema Nacional de Información Estadística Educativa consultado en: http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_pronosticos.html
- Sthenhouse (2003). Investigación y Desarrollo del Currículum. Morata: España
- Taba, H. (1974), Elaboración del Currículo, Argentina, Ediciones: Troquel.
- Tobón S. y otros (2006). Competencias calidad y educación superior. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Torres C. G. (2003). Civilización ruralidad y medio ambiente. Universidad Autónoma Chapingo: México.
- Torres C. G. (2015). Educación ambiental para el desarrollo compatible. Universidad Autónoma Chapingo: México.
- Tyler, W. Ralph, Principios Básicos del Currículo, Troquel, Argentina.
- Yurén C.M.T. (1996). La Filosofía de la Educación en México: Principios, fines y valores. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791, N°25, pág. 180.
- Zabalza A. Miguel (2007), Diseño y desarrollo curricular, Narcea, España.

El texto narrativo como estrategia de enseñanza para mejorar la comprensión lectura de los alumnos de primer grado

ESCUELA NORMAL DE SULTEPEC

Aydee García Arellano

Palabras Clave: Texto Narrativo, Comprensión Lectora, Estrategia, Planeación, Contexto.

Resumen

La comprensión lectora representa la base fundamental para indicar que el estudiante de secundaria aprende de forma significativa y duradera. La clave o el fracaso de la apropiación de los contenidos están en la comprensión lectora. Entonces el docente tiene como meta el logro mediante estrategias seguras y pertinentes para alcanzar esta meta. Si se traza un buen camino metodológico, el aprendizaje alcanza niveles muy representativos, así es posible hablar de aprendizaje. Las formas de lograrlo dependen de la metodología, no del alumno. Él tiene todo el potencial para lograrlo. La ponencia es un avance de investigación relacionado con la comprensión lectora, se busca una mejora en los procesos de aprendizaje, al integrar una metodología de acuerdo a la capacidad, contexto e intereses de los alumnos.

Presentación

Los procesos de aprendizaje demandan herramientas metodológicas. No es posible mejorar los procesos sin ellas. La ponencia integra un diagnóstico relacionado con la comprensión lectora. El interés por el tema surge en virtud de observar las deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes de secundaria. Para no elaborar juicios especulativos y que distorsionaran la situación se opta por realizar un diagnóstico en el que se consideran algunos elementos que van desde el contexto escolar, comunitario, los alumnos. El objetivo es identificar los vacíos reales con la comprensión lectora, para integrar procesos que atiendan de forma didáctica el problema real. Al considerar que, si la comprensión lectora es deficiente, por consecuencia los aprendizajes también lo serán. Para mejorar de forma más pertinente se considera necesario integrar un diagnóstico a partir de la aplicación de instrumentos técnicos de investigación. El propósito del diagnóstico es identificar los factores que obstaculizan la comprensión lectora de los alumnos de primer grado grupo "B" de la secundaria oficial no. 0489 "Dr. Gustavo Baz Prada" ubicada López Portillo, Colonia Mártires de río blanco, Naucalpan de Juárez Edo. de Méx., que se aborda con el tema de estudio cuyo título es: "El texto narrativo como estrategia de enseñanza para mejorar la comprensión lectura de los alumnos de primer grado".

Diagnóstico

En general la investigación tiene un enfoque cualitativo, el tipo es investigación acción, su esencia para mejorar la situación se ubica en la idea general, el diagnóstico, el planteamiento del problema, objetivos, hipótesis de mejora y los ciclos necesarios.

Para lograr el propósito se aplican la observación, la entrevista y el cuestionario (profesores y alumnos), además se utiliza la herramienta (Evaluación diagnóstica) que con la ayuda de los maestros que integran la escuela, se percibió la falta de redacción y que no saben transcribir lo que interpretan, pero todo parte de la falta de comprensión de lectora, si queremos combatir todos estos problemas debemos saber de dónde parte la problemática, principalmente no perder de vista los factores en el que se desenvuelve el alumno. Dentro del grupo se identifican problemas que impiden y perturban en el proceso de aprendizaje algunos de ellos son: falta de comprensión lectora, falta de redacción en sus textos, incumpliendo de tareas escolares y problemas de escritura, estas problemáticas se dan en todas las asignaturas de manera general, debido a que los docentes así lo han expresado basándose en el análisis y observación del desempeño del trabajo de los alumnos, de misma manera la misma problemática se detectó en las jornadas de trabajo.

El ejercicio de identificación fortalece las competencias profesionales, en especial fortalece las habilidades comunicativas y sistematizar de manera reflexiva sus experiencias para poder expresarlas por escrito, que se adquieren a partir de los siguientes acercamientos:

El primer acercamiento que se tiene con la escuela es durante la semana intensiva y la semana de consejos técnicos, esto previo a que se inició el ciclo escolar en esta primera intervención solo se mantiene comunicación con los docentes y directivos, solo recapitular información que nos ayuden a conocer más al contexto y a los alumnos, como fue mi primer acercamiento con la escuela y con los compañeros maestros, cuando algunos docentes hacen comentarios sobre los estudiantes sirve de herramienta para la detección del problema ya que con esos comentarios se conoce algo más acerca del grupo de trabajo.

El segundo acercamiento es en la escuela secundaria dentro de trabajo se observa la forma en que los docentes trabajan y aplican estrategias con el grupo de acuerdo a la asignatura que imparten, de igual manera se observa la forma de trabajar y el comportamiento de los alumnos, las maneras de actuar de ellos y cuáles son los principales intereses, cuáles son las actitudes que toman frente al trabajo docente, se retoma información mediante entrevistas informales sobre los principales factores que retribuyen al aprendizaje de los alumnos.

El tercer acercamiento de igual forma es en la escuela secundaria con el grupo, pero en esta ocasión se aplica “la evaluación diagnóstica” la cual se aplicó con apoyo de algunos compañeros de asignatura en donde se puede detectar el problema en el grupo de trabajo, lo cual se adquiere un mayor acercamiento con los alumnos y el contexto, aplicando una serie de entrevistas informales a los docentes que trabajan con el grupo en las diferentes asignaturas, haciendo preguntas con los

tipos de problemas a los que se enfrentan ellos con los alumnos en el trabajo que se realiza con ellos diarios, los resultados obtenidos dan prueba de que los alumnos no cumplen con tareas escolares, se les dificulta la comprensión de textos, además de que los alumnos presentan cierto desinterés por la lectura.

La observación se realizó en el aula y se recupera a través de registros; los puntos a observar: tipo de lectura, texto que se produce, procesos didácticos, materiales, forma de evaluar; la entrevista y el cuestionario se aplica a la titular de español, las preguntas se construyen considerando los puntos de observación, se anexan las dificultades. Para integrar el contexto se procede a la descripción las características generales de los alumnos que integran el grupo, la escuela, la comunidad y el aula.

En primer lugar, se contextualiza cómo se inicia este proceso de identificación: se realiza la jornada de trabajo con los alumnos, así como el primer acercamiento que se tiene con el grupo de trabajo, ayuda a conocer características propias de los alumnos como: intereses, inquietudes, actitudes, reacciones ante estímulos diferentes, materiales, actividades que facilitan los procesos de aprendizaje. Además, la manera en la que se desenvuelven académicamente, después se realiza la primera semana de conducción, lo cual permitió identificar la comprensión lectora como problemática central y que afecta a otros procesos de aprendizaje.

Para identificar la problemática y concluir que era la comprensión lectora presento la siguiente tabla que sintetiza las respuestas que se recuperan de los instrumentos de recogida de información empírica.

Tópico	Observación	Entrevista	cuestionario
Tipo de lectura	Narrativa, poéticos, científicos, argumentativos.	Las que va pidiendo el desarrollo del programa.	El texto que más se facilita es el narrativo, da la oportunidad de que ellos hablen con mayor expresión.
Texto que se produce.	Narrativo.	No se tiene uno en especial el que solicita el programa.	Con mayor frecuencia el narrativo, los otros tienen mayor dificultad para ellos.
Procesos didácticos	Leer y opinar lo que se logró recordar.	Leer, exponer, hacer un gráfico en ocasiones, socializar la lectura.	Leen, comentan y en ocasiones hacen escenificación.
Materiales didácticos.	Libro y material individual y colectivo.	Libro, copias, videos.	Libro, copias, internet.
Forma de evaluar.	En ocasiones rúbrica en otras solo firma.	Firmar los ejercicios que se realizan de acuerdo a la actividad y la rúbrica.	Uso de rubrica, firmas y participación individual o en equipo, además de otros aspectos como conducta, actitud, disciplina.

Dificultades.	Tienen problema para leer, su lectura es lenta, cambian palabras, omiten letras y palabras, no recuerdan lo que leen. Para el caso de identificar ideas centrales no las recuerdan, pierden la secuencia de la lectura; tienen dificultad para decir literalmente el contenido del texto, lo que significa el contenido para ellos y hacer una posible crítica. Se quedan en una lectura a medias.
Conclusión: los procesos que se instrumentan y las dificultades de lectura señalan a la comprensión lectora como un problema central en segundo grado.	

De acuerdo con los instrumentos utilizados para identificar el problema este se ubica en la habilidad que los alumnos tienen para leer, es una habilidad limitada por las siguientes características: es lenta en la mayoría de los casos, suelen cambiar palabras, omiten letras y palabras, el ejercicio de su memoria no logra retener aquellos momentos relevantes de la lectura. Para procesar la información se identifica que técnicamente no saben realizar un organizador gráfico que recupere lo más importante de la lectura.

En el ejercicio de identificar las ideas centrales no las recuerdan, pierden la secuencia de la lectura; tienen dificultad para decir literalmente el contenido del texto, lo que significa el contenido para ellos y hacer una posible crítica. Se quedan en una lectura a medias. ¿Qué significa este fenómeno académico?, una lectura con estas características indica que sólo se realiza la lectura por hacerla, no se le da el proceso que conduzca a la comprensión lectora, el problema se ubica en el proceso para el desarrollo de la comprensión lectora. No se observa predicción, monitoreo, manejo de la información.

El proceso completo sería, leer, comprender y aprender. Solé (1992), "enseñar a leer no es en absoluto fácil. La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender." Necesario aprender a leer, después saber leer y leer bien es decir ser capaz de poder interesarse por el contenido, sino comprender lo que se lee.

Así uno de los principales problemas se encuentra en la falta de comprensión lectora, por medio de entrevistas orales con los maestros se llegó a la conclusión que los alumnos simplemente no leen y eso repercute en todas las problemáticas que se desarrollan y que afectan al aprendizaje del alumno, por lo tanto se ha decidido emplear el texto narrativo como estrategia para mejorar la comprensión lectora, esto con la finalidad que logren alcanzar algunos rasgos de uno de los propósitos de la enseñanza del español en la educación secundaria.

Lo importante es que los alumnos alcancen a interpretar un nivel de "comprensión" de acuerdo al nivel que cursan, lo cual no son capaces de llevar a cabo las indicaciones que se les pide, cualquier texto que se les pide interpretar; cambian las situaciones, personajes e incluso no escriben, por lo tanto, se ha decidido partir del acercamiento a la lectura con el apoyo de los textos narrativos.

El principal objetivo es que los alumnos "La lectura cubre tanto textos de tipo literario como informativo y se relaciona cercanamente con la escritura, la lectura en voz

alta, la producción oral y la comprensión de lectura.” (SEP, 2011), para que ellos logren comprender un texto después de haberlo leído e interpretado mediante el texto narrativo, logren darles un significado diferente a los textos ya antes leídos.

El cuestionario a los alumnos que sirve como poyo para detectar el tema de estudio, el cual contiene una lectura llamada “El niño que no tenía orejas”, se pretende que después de la lectura y de una reflexión analítica se aplica un cuestionario como ¿Te gusta leer? ¿Qué libros has leído? ¿De qué trata la lectura? ¿Qué función tiene el personaje principal? ¿Cuál es el conflicto del cuento? ¿Qué final diferente le darías?, los resultados de la entrevista arrojan resultados que la mayoría de los alumnos del grupo no han desarrollado el hábito lector, ya que tienen la errónea idea que no les servirá para la vida diaria, ellos no pretenden culminar sus estudios y se cree que de nada les servirá, la mayoría su postura es el de “no leo porque nada me llama la atención, ya que leer es demasiado aburrido”.

Para conseguir comprensión lectora, al leer un texto, hay que atender a los objetivos propuestos, concentrarse en lo que lee. Es un esfuerzo cognitivo, la estructura, el contenido y la organización del texto son elementos imprescindibles para fomentar la comprensión lectora. El texto que más interesa al estudiante es el narrativo. Está más cerca de su vida cotidiana.

Las acciones didácticas que se consideran para tener éxito en la comprensión lectora son:

- Seleccionar los contenidos de acuerdo con nivel de lectura de los alumnos.
- Empezar por identificar los diferentes párrafos en que se estructura el texto.
- Explorar los conocimientos previos respecto del contenido del texto.
- Relacionar lo previo del contenido con la interpretación.
- Motivar por la lectura, así como considerar los intereses.

Las acciones que se proponen son sólo el principio de una buena comprensión lectora; cuando se entrevista, cuestiona y observa se manifiesta ausencia de estos procesos. La comprensión lectora implica dos procedimientos metodológicos: previo a la lectura y en la lectura misma.

En cuanto al texto, el narrativo es el que más se familiariza con el alumno por el acercamiento con su vida cotidiana, recibe de sus papás, abuelos, tíos información narrativa. Facilita la expresión, la redacción y la socialización, no incluye lenguajes complicados, puede producirse con palabras de los propios alumnos. De acuerdo observación y entrevista se lee y a partir de la lectura se produce otro texto, se cambian los personajes, el final del texto o bien se realiza un guion teatral.

Con la problemática identificada se selecciona al texto narrativo como estrategia de enseñanza, por las características expuestas. Para darle una orientación estratégica se han de considerar los siguientes momentos: leer, socializar, identificar pasajes relevantes, realizar por escrito el significado del mensaje y finalmente en equipos, de forma grupal o individual producir un texto, que será objeto de autocorrección, lectura en pares y socialización.

El propósito de la comprensión es formar a los alumnos siendo: lectores críticos, autónomos, pero que más que nada vayan más allá de recordar simplemente lo leído; que reúnan las características de lectores competentes, que sean capaces de idéntica la información más importante de un texto, que logren captar lo que el texto pretende comunicar.

Con el texto narrativo se pretende solucionar esta problemática, este tema está orientado para despertar el interés empezando por el hábito de la lectura a través de estrategias de animación a la lectura en adolescentes de secundaria, ya que los alumnos del segundo grado tienen bajo nivel de comprensión.

Los alumnos deben enfrentarse a interpretar todo tipo de textos de forma inteligente y que ellos mismos los relacionen con experiencia que se presentan a diario, el docente debe saber por dónde empezar a solucionar esta problemática, una estrategia es inducir al alumno que lea textos de su interés y así poder resolver el problema de la comprensión.

La escuela tiene que ver no únicamente con la enseñanza, sino con todas las dimensiones del quehacer y la cultura escolar, incluyendo la infraestructura y los materiales de enseñanza, el uso de los espacios y del tiempo, la organización, las rutinas y las normas, la relación entre directivos, docentes, los estudiantes, madres y padres de familia. A esto hay que agregar las causas internas que influyen son: Poca aplicación de estrategias de animación a la lectura para la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos. Como efecto se puede afirmar resultados de aprendizajes desfavorables que se reflejaron en los bajos resultados en las evaluaciones, la herramienta Sistema de Alerta Temprana (SisAT).

En tal sentido, la situación presentada tiene como consecuencias que el trabajo pedagógico de los docentes del segundo grado sea de manera rutinaria y poco motivadora no cubriendo las expectativas e intereses de los estudiantes propios de su edad.

Así mismo la comunidad educativa se encuentra desconcertada por el bajo rendimiento escolar en comprensión lectora de los últimos años, situación que se evidencia en los informes de las evaluaciones la herramienta, (SisAT). Donde sólo el 20% de los estudiantes evaluados alcanzan el nivel satisfactorio.

Leer un texto narrativo les adentra en un mundo de fantasía que les aporta un gran número de beneficios que merecen ser tomados en cuenta para invitar a aquellas personas que no ven tan importante, se traslada a los adolescentes la pasión por la lectura. Aumenta su creatividad. Cuando los estudiantes leen un cuento se introducen en mundo mágico del que se sienten partícipes. Aumenta su comprensión. A la hora de la lectura, el adolescente se sumerge en una historia. Para ello, es necesario que entienda la historia y comprenda el mensaje que a través del cuento se quiere transmitir.

Para efectos de contextualizar la comprensión lectora y el texto narrativo, se revisan los estándares curriculares de español, el número uno refiere la necesidad de procesos de lectura e interpretación de textos, ya que además de manejar relación

con el tema de estudio, especifica algunas de las características que deben de integrar los estudiantes de educación básica en la producción de sus textos.

A partir de la interpretación del contexto, un buen lector puede establecer las relaciones necesarias entre las partes de los textos, lo que resulta fundamental para la comprensión global. Al leer usamos toda nuestra capacidad como hablantes y conocedores de la estructura de nuestra lengua, aun sin ser conscientes de los conocimientos que portamos y utilizamos cuando leemos.

El desafío que enfrenta la escuela es incorporar a los alumnos a que lean, que sean capaces que lleguen a la comprensión, lo cual puedan imaginar y crear la historia de lo que se lee, argumentar sus puntos de vista.

La comprensión se puede considerar como una de las necesidades que genera mayor conflicto para los alumnos y esto tiene repercusiones directas en los aprendizajes para la vida cotidiana. Comprender no es una tarea que solo concierne a los estudiantes, también se requiere de ella a lo largo de la vida en diversas situaciones. En la sociedad se solicitan diversos aspectos y conocimientos.

En el grupo de trabajo los alumnos responden un cuestionario en donde reconocen la importancia de la comprensión, pero de igual forma opinan que la lectura resulta ser una tarea que muy poco les agrada, consideran que es algo aburrido y cansado y aunque aceptan que tienen ciertas dificultades al momento de redactar. Los alumnos no se dan cuenta de la gravedad de la falta de comprensión, ya que para ellos no les interesa en lo más mínimo.

Conclusiones

La comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje, identificar dónde se encuentra el problema, la carencia de los estudiantes es muy importante, porque de ello depende la pertinencia de las herramientas de atención a la situación.

No es posible avanzar en los procesos de aprendizaje si los alumnos sólo repiten, escuchan, leen, pero sin comprender. Es conveniente que se revise de forma permanente si el estudiante incorpora de forma segura aquellos contenidos y con ello desarrolla sus habilidades intelectuales y sus destrezas corporales.

El diagnóstico muestra la carencia de una comprensión lectora, que es necesario atender mediante herramientas metodológicas centradas en las estrategias de aprendizaje.

Referencias

Manual SisaT (2021): Sistema de Alerta Temprana en México
<https://cife.edu.mx/recursos/manuales-y-materiales-para-el-sisat/>

Solé, I. (1992) Estrategias de Lectura, España, Octava edición; Graó

Producción de textos narrativos con estudiantes de la licenciatura en educación primaria

ESCUELA NORMAL DE SAN FELIPE DEL PROGRESO

García González José Crisanto

González Ortega Braulio

Romero de la Cruz Ulises

Palabras Clave: Escritura, Producción de Textos, Narración, Formación.

Resumen

El presente trabajo presenta una semblanza de un proceso de investigación de corte cualitativo: investigación-acción, en la escuela Normal de San Felipe del Progreso, referido a la producción de textos narrativos con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

Dicha investigación parte de una necesidad detectada durante las prácticas de observación, ayudantía y conducción en las escuelas de educación primaria, en las cuales se les solicita a los docentes en formación que ayuden a los niños a producir textos narrativos. Esta exigencia de los titulares de grupo tiene fundamento en los aprendizajes esperados que marca en Plan y Programas de Educación Básica en los distintos campos de formación.

En relación a lo anterior, se realizó la investigación empleando instrumentos de recolección de la información propios de la metodología señalada: La observación participante y no participante, registro de clases, entrevistas semi estructuradas y diario de campo. Se elaboró un proyecto de intervención que constó de 3 unidades; 9 sesiones, con un total de 25 horas a contra turno, con clases en modalidad híbrida.

Al final de ello los estudiantes, lograron producir textos de corte narrativos: cuentos, microcuentos, leyendas, poesía, poemas, biografía, autobiografía y cartas para los titulares de educación básica. Lo anterior se ha fundamentado en los recursos de escritura que propone Cassany (2003). La forma de darlos a conocer fue mediante una gaceta del curso, dípticos, videos compartidos a través de la plataforma de Youtube y una revista digital.

Introducción

El presente trabajo muestra una semblanza de los resultados de un proceso de investigación de corte cualitativo con un diseño de investigación- acción, desarrollado en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso.

Los actores centrales fueron alumnos del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, grupo elegido por varias características que demuestran unión en el grupo y muestran una imagen de “rebeldía”.

Se generó un curso en modalidad curso-taller, con 3 unidades de trabajo, en modo híbrido: presencial y virtual abordando 25 horas de trabajo.

En los siguientes espacios se presenta el apartado de metodología en la que el lector podrá identificar la razón que motivó a realizar la investigación, la metodología empleada y los autores que la sustentan, los recursos de escritura propuestas por Cassany (2003) el grupo elegidos y sus características, la forma en que se organizó el curso, la temporalidad y la descripción del proceso.

Posterior a esto se encuentra un apartado de resultados donde se expondrán los resultados a los cuales se llegó y la forma de evidenciarlo.

Se acompaña el trabajo con un apartado de Discusiones y reflexiones donde se recuperan las ideas centrales de la investigación.

Para finalizar se presenta el apartado de toda la Referencias empleada en el trabajo de investigación.

Metodología

Los fundamentos teóricos-metodológicos que sirvieron como base para la construcción del trabajo son retomados desde la metodología utilizada durante el trabajo de investigación fue de corte cualitativo: La investigación-acción, dada las posibilidades que ofrece pues permiten formular y reformular durante el proceso de investigación.

Esta perspectiva busca fundamentalmente

Los autores que se retomaron para trabajar desde este ángulo de la investigación cualitativa son Taylor & Bogdan, (1987), Ezequiel Ander-Egg (2003) y Duhalde (1999) quienes sostienen que esta metodología parte de problemas concretos que se constituyen en la práctica docente y motivan al docente a dar respuestas y le permite investigar en el entorno que le es familiar. Los seres humanos que participan no son recipientes inertes para recibir los deseos de quien los investiga, no son receptores pasivos de los estímulos provenientes del medio ambiente, son agentes activos, poseen intencionalidades en estrecha relación con el medio físico y social.

Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Contempla todos los elementos o factores que influyen en la investigación, brinda flexibilidad, pues requiere ajustar el proyecto conforme avanza, así, es el proyecto quien se adapta a los sujetos y no al contrario. El investigador tiene la posibilidad de realizar un planteamiento flexible, posee libertad de observar los hechos, sus procesos, impactos, consecuencias, levantar registros descriptivos y analíticos y conservar una orientación dinámica en el proceso de investigación.

Los recursos empleados para la recolección de datos fueron: La observación participante y no participante, registro de clases, entrevistas semi estructuradas y diario de campo.

Para ayudar a los estudiantes a producir textos narrativos se recurrió a Cassany (1993) con las siguientes sugerencias: El torbellino de ideas, Explorar el tema por medio de dos recursos: el cubo y la estrella, Desenmascarar palabras clave, escritura libre, frase empezada y tomar notas.

El espacio en el cual se aplicó la Investigación-acción lo constituyó la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, en la cual se ofertan las Licenciaturas en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPreIEIB) Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (LEAMES), atendiendo una matrícula de 530 estudiantes, con una planta de 44 docentes (3 directivos, 3 investigadores, 12 Pedagogos A y 25 Profr. Horas Clase), los espacios para atender a los estudiantes eran insuficientes ya que solo 12 aulas se encontraban dispuestas para ello, los grupos numerosos integrados por 40 estudiantes lo que dificulta la atención adecuada en los cursos, por otro lado llegó un fenómeno que revolucionó la forma de trabajar: La Pandemia ocasionada por el COVID-19, en el grupo de Tercero II, quinto semestre.

En este escenario, mediante una investigación de tipo documental, se detecta que la producción intelectual no ha cesado, sólo se ha dejado de difundir y eso ha provocado que los estudiantes pierdan sentido de autoría, los escritos de los estudiantes son múltiples pero, en lo general, responden a un sentido de evaluación que al final del proceso termina en una calificación numérica quedando guardados, la producción de textos narrativos es una exigencia en las escuelas de educación básica, en las cuales los estudiantes realizan prácticas de observación, ayudantía y conducción, pero ¿Cómo ayudar a que los niños generen sus textos si ellos no lo hacen en la Escuela Normal?

El grupo estuvo integrado por 26 estudiantes: 10 hombres y 16 mujeres, sus edades en promedio son entre 19 y 20 años, son catalogados como “grupo rebelde” por las conductas que muestran tales como su vestimenta (pantalones rasgados) tinte en el cabello de las chicas, algunos con el pelo largo, en lo homenajes algunos no portan el uniforme oficial, el promedio numérico grupal no es alto, algunos ya son padres o madres de familia. Por el otro ángulo se puede ver a un grupo unido, participativos, nobles y adaptados a seguir recomendaciones que les permitan crecer.

Se trabajó el curso-taller en un periodo comprendido del 03 de diciembre de 2020 al 21 de enero de 2021, con una duración total de 25 horas distribuidas en 9 sesiones, a contra turno, para no perjudicar las clases diarias. Se diseñó un programa distribuido en tres unidades: Unidad 1. Los textos narrativos más empleados en la Educación Primaria. Unidad 2. El microcuento y la poesía. Unidad 3. Divulgación y difusión de textos narrativos.

Se logró realizar una sesión presencial, la otra sesión se trabajaron en plataforma ZOOM, complementando con llamadas telefónicas, mensajes de Watts App, video llamadas y mensajes en Facebook.

En algunos momentos el proyecto se colocó en riesgo por la afectación de los familiares de los participantes quienes fueron atacados por el COVID-19, desempleo, desabasto de comida y servicios básicos, violencia familiar, in embargo, se pudo culminar con éxito y logrando el cometido de despertar el interés y motivación por escribir.

Resultados

Desde el inicio de la educación Básica hasta culminar con el estudio los estudiantes escriben una cantidad impresionante de textos narrativos y de corte académico y cada uno de ellos contribuye significativamente a su formación.

Sin embargo, como se pudo detectar en la investigación, la mayor parte de los escritos responden a una función evaluativa, siendo olvidados en lo sucesivo. La misma investigación, muestra que con sensibilización, motivación y guía metodológica se puede producir textos narrativos y con ello se abren amplias posibilidades de producción intelectual.

Los alumnos escribieron diversos textos a lo largo de las sesiones: autobiografía, leyendas, cuentos, microcuentos, poesía, cartas a tutores de educación básica y poemas.

La forma de darlos a conocer fue mediante una gaceta del curso, dípticos, videos compartidos a través de la plataforma de You tube y una revista digital.

Cabe resaltar que para lograr motivar a lo estudiantes a escribir se emplearon los siguientes recursos: dos canciones: “Volveré” (Rock, del grupo mexicano Interpuesto) “Hombre” del cantautor Napoleón, la intervención de un cuentacuentos, la creación de un canal en YouTube para alojar las poesías, dos documentales referentes a dos grandes obras de terror: Drácula y Crepúsculo, cartas emotivas a manera de agradecimiento a los titulares de educación básica. Todo esto, enmarcado en las técnicas propuestas por Cassany (2003).

Discusión y conclusiones

La investigación muestra que algo está faltando en las aulas de las escuelas públicas porque a pesar de que se produce gran cantidad de textos, los usuarios lejos de ser productores se suman a la fila de consumidores.

Los avances son lentos en las aulas ya que se transita más por una evaluación cuantitativa que contempla la productividad como una meta: preparamos para el campo laboral, en donde la reproducción es más frecuente que la creación.

La escritura es una forma de mostrar los saberes, habilidades, denotar valores, manifestar emociones, sentimientos, es un acto altamente cognitivo; escribimos para entendernos y entender a los demás. Se encontraron alumnos altamente desarrollados en la lectura y la escritura que manejan los medios físicos y electrónicos por utilidad, pero más por placer, pueden parafrasear, resumir, contrastar, comparar, crear, esto es una esperanza y muestra de que es real y posible la formación de lectores y escritores autónomos.

Desde que los estudiantes son pequeños se les dice: “escribe” pero no hay una guía metodológica y los alumnos no saben qué escribir, y así van por la educación básica, media superior y los encontramos en nivel superior sin saber qué escribir. Daniel Cassany (2003) presenta herramientas factibles de emplear y con la investigación se demuestra que dan resultados fiables.

Algo motivante para el escritor novel o experimentado es la divulgación y difusión, ser leído es fundamental por ello, los medios físicos y tecnológicos son el escaparate ideal para proyectar a quien escribe, las plataformas digitales motivan a lo estudiantes y es necesario aprovecharlos.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2003) Repensando la investigación-acción participativa, Ed. Lumen, Humanistas, México.
- Barabtarlo, A. (1995) Una didáctica para la formación de Profesores. Editores Castellano, México.
- Boaventura, S. S., (2009), Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social, Ed. Siglo XXI CLACSO, México.
- Campos, R. M., (2011) El poder de la lectura, un método basado en los principios del placer, la utilidad y el éxito para hacer que la gente lea, Ed. Trillas, México.
- Carlino P. (2005) Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- C. López Villamor (1997) El Texto narrativo, área de lengua Castellana y literatura. OCTAEDRO.
- Cassany, D.I (1993) La cocina de la escritura, Edit. Anagrama, Colección Argumentos, Barcelona.
- Cisterna, C. F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa, Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación y Humanidades.
- Duhalde, M. A. (1999) La investigación en la escuela, un desafío para la formación docente, Argentina, Weben.

- Ferreriro, E. (1999) Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. Ed. FCE, México.
- Gadamer, H.G. (1997) Verdad y Método I, Barcelona, Ediciones Sigueme, España.
- Gallardo, A. I. (s.f) La poesía en el aula: una propuesta didáctica, Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Universidad de Costa Rica.
- García, LI. B. (2006) Las cartas como material didáctico en ELE. Algunas propuestas. Instituto Cervantes, Río de Janeiro.
- Garrido, F. (2004) Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir, Ed. Paidós, Barcelona, España.
- Garrido, F. (2014), El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y la escritura. Ed. Paidós, Barcelona, España.
- Gómez, P. R. (2012) Instrucción y (o) formación en los proyectos de lectura y escritura. Una propuesta para educación Superior. Bogotá Colombia.
- González, O. L. (2009) Comprensión de la lectura, guía práctica para estudiantes y profesionistas. Ed. Trillas, México.
- Heras, L. (1997) Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar. España. Algibe, Granada.
- Kosik, K. (1999) Dialéctica de lo concreto, Ed, Grijalbo, México.
- Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario. México: SEP/FCE. Pp. 49-53. Fragmento del apartado "Acerca de la transposición didáctica: la lectura y la escritura como objetos de enseñanza".
- McCormick, L. (1992) Didáctica de la escritura en la Escuela Primaria y Secundaria. Buenos Aires, AIQUE.
- Martínez, E. R. (2011) Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica. Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice, Ed. Cuadernos de Pedagogía crítica, México.
- Monroy S. G. (2000) Intervenir en las emociones Normalistas y expectativas familiares, Talleres gráficos de Editorial Cigome, Toluca, México.
- Morin, E. (2003) Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, España, Gedisa.
- Rojas, B. J. (2015) El documental, entre definiciones e indefiniciones, Facultad de Artes de los Medios Audiovisuales de las Artes de Cuba (ISA). La Habana, Cuba.
- Rojas S. R. (2010) Metodología en la calle, salud-enfermedad, política, cárcel, escuela... Talleres de Editores e impresores Foc, S.A. de C.V. México. D.F.

Rodríguez, M. Z. (2016) Los jóvenes, la comunicación afectiva y las tecnologías: entre la ritualización de la expresión y la regulación emocional, Intersticios sociales, versión On-line ISSN 2007-4964.

SEP (2011) Plan de estudios 2011, Educación Básica, Impreso en México.

La iniciación deportiva a través de los juegos modificados como propuesta pedagógica para incidir en el fortalecimiento del pensamiento estratégico

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA "GENERAL IGNACIO M. BETETA"

César Yoshimar del Ángel Estrada

Palabras clave: Iniciación Deportiva, Juegos Modificados, Pensamiento Estratégico, Estrategia Motriz, Aprendizaje.

Resumen

Es necesario que día a día se busque mejorar la calidad de la educación, siendo este la principal y actual preocupación de las autoridades educativas al ser considerada como la vía fundamental que permite el acceso a la información para la adquisición de conocimientos, habilidades, valores, hábitos y actitudes a través de la construcción de aprendizajes de manera constante y permanente; logrando así, formar de manera armónica e integral a los educandos que integran el contexto escolar.

Dentro de la educación se encuentra inmersa la Educación Física, misma que a través de su práctica amplia diversa e incluyente aplicada en el ámbito escolar, contribuye al desarrollo de aprendizajes esperados para la adquisición de conocimientos, mismos que atiendan sus necesidades de movimiento manifestadas en la evolución de sus habilidades motrices.

Por lo tanto, la problemática planteada en el trabajo de investigación radica en la falta de análisis y respuesta a la lógica interna que se planteó en los juegos aplicados durante las sesiones de Educación Física, viéndose afectada la toma de decisiones que fundamenta al pensamiento estratégico.

Es así como surge el interés de diseñar una propuesta de intervención pedagógica sustentada en el método de investigación-acción, misma que me permitió atender a través del diseño de planteamientos pedagógicos la problemática identificada, acorde a la realidad educativa presente, con un enfoque cualitativo como opción metodológica validada para el estudio y tratamiento de problemas socio-educativos e incidir en la práctica educativa.

El presente documento de cuenta de forma parcial del proyecto de investigación, que se está llevando a cabo,; tomando como eje principal la problemática identificada la cual radica en la falta de análisis y respuesta a la lógica interna que se plantea dentro de los juegos y actividades desarrolladas durante las sesiones de Educación Física, en donde la gran mayoría utiliza el juego solo de manera lúdica, sin importarles el sentido o la intención para la consecución de objetivos tanto de manera individual así como como colectivamente.

Por otra parte, se describe la respuesta o solución tentativa al problema por medio de un supuesto que hace énfasis en dos variables; la variable dependiente referente al objeto de estudio y la variable independiente como posible solución. Así mismo expreso los motivos por los cuales tomé la decisión de investigar el problema señalado, además de la relevancia que pretendo obtener con la misma, así como del impacto y sus beneficios.

En lo que refiere a los antecedentes, en él se describen algunos estudios o investigaciones realizadas sobre la temática planteada, aportando información relevante para su análisis y estudio; el planteamiento del problema describe de manera amplia y detallada el problema de estudio a partir de la información recabada sobre el mismo para su atención, teniendo presente los efectos que esta ejerce sobre el desarrollo del educando.

El problema de estudio, que motivo de esta investigación, surge de que en mi calidad de promotor de Educación Física adscrito a la coordinación de Educación Física F063 correspondiente a la SREB IV en Cuautitlán Izcalli, tengo bajo mi cargo la atención de 3 escuelas de educación primaria, pertenecientes a la zona escolar P056, atendiendo un total de 42 grupos con un promedio de 32 alumnos por grupo.

Durante las sesiones de Educación Física en la escuela primaria “20 de Noviembre”, logré identificar la presencia recurrente de la falta de pensamiento estratégico en el desarrollo de actividades físicas que requieren especial atención para el trabajo colaborativo y el logro de resultados de equipo; aspecto que refiere a la falta de toma de decisiones correctas por parte de los alumnos para ejecutar el movimiento dentro del juego, dejando a un lado el análisis de la situación motriz presentada durante el mismo, viéndose un tanto precipitada su respuesta motriz actuando de manera inconsciente, es decir, no le dan tanta importancia al resultado que lograran obtener, sin embargo, se logró identificar que algunos otros sí, pero, un aspecto sumamente importante y al cual la gran mayoría sino es que todos, no le mostraban tanta atención es, al proceso que seguían para lograr resolver la situación motriz presentada en el entorno del juego y así poder contribuir al objetivo que este perseguía.

En este sentido, “se considera al pensamiento como una actividad mental no rutinaria que requiere esfuerzo, o como lo que ocurre en la experiencia cuando un organismo se enfrenta a un problema, lo conoce y lo resuelve. Podríamos también definirlo como la capacidad de anticipar las consecuencias de la conducta sin realizarla” Pastor, M (2002) ¿Qué es y Cómo Funciona el pensamiento?

En las definiciones anteriores podemos encontrar gran relación, sin embargo, cabe señalar que la mayoría de ellas hacen referencia al enfrentar un problema surgiendo así el mecanismo o proceso del pensamiento, obligando al alumno a buscar las estrategias o herramientas necesarias para su solución, en este caso del problema o situación presentada dentro de los juegos.

Es así como el alumno activa una serie de procesos cognitivos en función de las situaciones que se le presentan actuando de acuerdo a sus posibilidades, debido a

que no todos tienen las mismas capacidades y habilidades. Por tal motivo es importante propiciar y generar en el alumno una actuación de manera inteligente y estratégica.

De manera recurrente, los alumnos desarrollan las actividades de Educación Física sin dar respuesta a estrategias de conjunto, por ejemplo: en la aplicación y ejecución de diferentes juegos motores la gran mayoría solo utiliza el juego como una forma de diversión (lúdico) sin importarles el sentido o la intención del mismo, es decir, solo se preocupan por la consecución del resultado y/o objetivo sin prestarle tanta atención al proceso que siguen y desarrollan para conseguir el mismo, además de la toma de decisiones y formulación de estrategias que les permitan ejecutar de manera consciente y coherente su respuesta motriz (movimiento).

Se puede decir que se actúa de manera estratégica cuando el alumno utiliza todos sus recursos necesarios de forma simple y lógica logrando obtener los resultados deseados y esperados.

Para llevar todos estos elementos hacia la lógica que predomina dentro de los juegos es importante hacer referencia sobre la estrategia motriz y conceptualizar este término, Blázquez (1999) menciona que “la estrategia motriz es la acción de juego que predomina en los deportes sociomotrices, donde la presencia del compañero o de este y del adversario es fundamental, en los referidos deportes predominan las conductas de decisión sobre las de ejecución” (p. 257).

Como se menciona anteriormente el proceso de decisión es sumamente importante para poder generar y ejecutar una respuesta, así mismo algunos alumnos tienden a ser más reflexivos en relación a las posibles alternativas que generan, mientras que otros son más impulsivos y responden de forma rápida surgiendo así dos estilos de aprendizaje distintos, por lo cual resulta importante conocer las diferentes estrategias que el alumno puede emplear para apoyarle y así favorecer la adquisición de estas fortaleciendo su pensamiento estratégico.

El pensamiento estratégico se caracteriza por ser algo innato, se estimula, desarrolla y perfecciona. “Se entiende como la capacidad de responder o actuar de forma anticipada ante una situación o acción futura, en donde se dan las pautas adecuadas a situaciones de tipo cognitivo, afectivo-motriz”. Brito, L (junio, 2000 p. 34)

El problema se manifiesta en el desempeño motor y actuar estratégico de los alumnos tanto de manera individual, así como colectivamente lo cual obstaculiza en el logro de los aprendizajes esperados en donde no logran edificar completamente su competencia motriz, siendo esta uno de los principales propósitos de la Educación Física en el actual programa de estudio Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017, entendida como la capacidad de un niño o adolescente para dar sentido a su propia acción, orientarla y regular sus movimientos, comprender los aspectos perceptivo-motrices y cognitivos de la producción y el control de las respuestas motrices, lo cual hace referencia a la identificación, análisis y solución de problemas y situaciones motrices.

A partir de estos planteamientos, considero importante investigar sobre el tema señalado, debido a que los nuevos retos y desafíos que actualmente están presentes en el ámbito educativo de la Educación Básica, demandan del alumno la adquisición y desarrollo de diferentes capacidades, habilidades y destrezas a través del movimiento, mismas que les permitan enfrentarse y resolver los desafíos a los que se enfrentan en su día a día.

Lo anterior contribuye con la orientación que promueve el actual enfoque de la Educación Física en la Educación Básica, el cual refiere a una finalidad formativa en el contexto escolar a través de la edificación de la competencia motriz, por medio del desarrollo de la motricidad, la integración de la corporeidad y la creatividad en la acción motriz componentes pedagógico-didácticos en el actual programa de estudios Aprendizajes Claves para la Educación Integral 2017. Cuyos aprendizajes esperados están orientados al desarrollo del pensamiento reflexivo, acercando a los educandos a un desarrollo integral, brindando la seguridad y confianza para que él proponga, tenga presente el proceso generado para la consecución de un fin además de ser consciente, más que del mismo resultado únicamente.

Con base en lo anterior se plantea el siguiente supuesto “La iniciación deportiva a través de los juegos modificados se propone como propuesta pedagógica para incidir en el fortalecimiento del pensamiento estratégico”, con la intención de que el alumno logre resolver las distintas problemáticas surgidas en los juegos, fomentando en ellas el planteamiento y desarrollo de estrategias, para la utilización en su vida diaria a través de su competencia motriz, la cual guarda estrecha relación con el pensamiento estratégico dando sentido a toda acción motriz a través de las relaciones que establecen con el medio y con los demás permitiendo superar las distintas situaciones planteadas del cual se deriva la pregunta eje de esta investigación:

¿Cómo la iniciación deportiva a través de los juegos modificados incide en el fortalecimiento del pensamiento estratégico?

Sin embargo, resulta importante enfatizar que son múltiples las concepciones y enfoques que recibe la iniciación deportiva por lo cual tomando como referencia planes y programas de estudio, me basaré en un carácter amplio, diverso e incluyente situados en la creación de hábitos, actitudes positivas y asertivas además del desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan al alumno en conjunto con el fortalecimiento del pensamiento estratégico crear las bases y el soporte formativo para adquirir las herramientas y recursos necesarios para la adquisición de cualquier aprendizaje lejos de la competencia en sí.

Por su parte, los juegos modificados surgen de la necesidad que se tiene de adaptar al deporte a los niveles escolares con la finalidad de que el educando adquiera una mejor comprensión del mismo, así como una enseñanza que enriquezca y amplíe su bagaje de experiencias motrices el cual pueda utilizar en su vida cotidiana, dando paso al deporte educativo. Así el alumno logrará consolidarse como un ser competente no solo en el ámbito deportivo, orientando y dando sentido a su propia

acción en la ejecución de distintas tareas en distintos escenarios o etapas de su vida.

La presente investigación por desarrollar tiene un enfoque de carácter cualitativo la cual se desarrollará en un escenario educativo como una opción metodológica validada para el estudio y tratamiento de los problemas socio-educativos. Al respecto Pérez (1998) la considera “como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (como se citó en Colmenares, 2008, p. 98).

Así mismo está sustentada en el método de investigación-acción; debido a que, este método me permite aplicar estrategias para atender a través del diseño de planteamientos pedagógicos la problemática identificada, acorde a una realidad educativa, mismas que me permitirán mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación o incidir de manera satisfactoria en ella; mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje con gran posibilidad de flexibilidad y adaptación, centrando mi papel además de investigador como de aprendiz, inmerso en el proceso, en constante cambio y evolución que me permita conocer y atender los diferentes hechos y fenómenos dentro de mi práctica educativa y ámbito laboral.

Con ello se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo identificar la adquisición de aprendizajes referentes al pensamiento estratégico en los educandos?
- ¿De qué manera el educando logra resolver situaciones motrices simples y complejas en el desarrollo de los juegos modificados?
- ¿Cómo contribuyen los juegos modificados en el desarrollo del pensamiento estratégico en los educandos dentro de las sesiones de Educación Física?
- ¿De qué manera el educando logra formular y diseñar su respuesta motriz de acuerdo con la situación establecida dentro del juego modificado?

Las cuales son eje de dicha investigación, basadas en la aplicación de diferentes técnicas de campo orientadas hacia la recuperación de información como la observación participante en la cual se establecerán relaciones e interacciones personales entre docente-alumno y alumno-docente; por otra parte las entrevistas semiestandarizadas caracterizadas por su amplia flexibilidad, las cuales en conjunto me faciliten la comprensión y entendimiento de su desempeño y actuar motriz de los educandos durante el desarrollo de las sesiones de Educación Física mediante el diseño, planeación, ejecución y evaluación de una propuesta didáctica integrada en un proyecto de intervención en el cual se establezca de manera específica y

detallada la metodología a seguir y a desarrollar durante mi intervención pedagógica para incidir de manera favorable en el mismo siendo esta última la principal estrategia de solución aplicada.

Este apartado ofrece información relevante con base en diferentes investigaciones realizadas sobre el pensamiento estratégico y los juegos modificados; su conceptualización y sus repercusiones en el uso y aplicación del mismo por parte de los educandos en el ámbito educativo y fuera del mismo, con la finalidad de conocer, analizar y comparar la información señalada con la obtenida y recabada durante el desarrollo y ejecución de la presente investigación.

En lo que refiere al pensamiento estratégico puedo mencionar que existe poca información en relación con el ámbito pedagógico y más aún, vinculada hacia los juegos modificados; lo cual pone de manifiesto la relevancia de indagar sobre estos contenidos y su impacto en el campo de la educación tomando como referencia a la iniciación deportiva por medio de la Educación Física. Así mismo, la información recabada está sustentada en diferentes trabajos de investigación los cuales señalan al mismo como acción cognitiva efectiva y necesaria para la toma de decisiones en conjunto con el diseño y planeación de estrategias para su aplicación y ejecución en cualquier ámbito de nuestra vida cotidiana.

Tal es el caso de “La socio motricidad y su influencia en el pensamiento estratégico de los estudiantes del instituto de educación superior pedagógico público de educación física Imapa” Calcina Mendoza (2017) refiere:

El pensamiento estratégico es una capacidad intelectual del jugador para discernir y tomar decisiones acerca de la acción o acciones convenientes en el juego. Para solucionar una situación motriz el estudiante debe ser consciente de lo que sucede en su entorno, preguntándose ¿Quiénes conforman mi equipo?, ¿Qué estamos jugando?, ¿Cuáles son las reglas de juego?, entre otros y, decidir cuando sea necesario, que acciones son las que se pondrán en marcha. Esto última demanda la recuperación de aquellos conocimientos que puede poseer con respecto a la situación motriz planteada y, por otro lado, los conocimientos relativos a la manera de proceder, es decir, de realizar las acciones motrices adecuadas en cada momento (p. 34).

Así mismo señala que requiere de gran intuición, lógica, observación, metacognición, alto nivel de motivación intrínseca, imaginación, capacidad analítica y sintética, argumentación, y es altamente requerido este tipo de pensamiento en cualquier área de planeamiento, económico, político, educacional, social; siendo fundamental en el planeamiento militar, deportivo, e incluso aplicable a nuestra propia vida.

El pensamiento estratégico es un aspecto fundamental en la vida cotidiana, porque en todo momento se presenta para darle solución de la mejor manera posible a las situaciones presentadas en el momento preciso y esto se puede reforzar con los juegos modificados.

Por su parte en lo que a los juegos modificados refiere el estudio de “La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: un estudio de casos en enseñanza secundaria” Sánchez Gómez (2013) menciona:

Las actividades sugeridas para estos primeros momentos de la iniciación deportiva son los juegos modificados, cuya característica básica es enfrentar al jugador con la naturaleza problemática y contextual de un grupo de juegos deportivos. También, se distinguen por la posibilidad de modificar sus componentes estructurales con el fin de exagerar su complejidad táctica y/o reducir la exigencia técnica (p. 88).

Otro rasgo que señala es que no pertenecen a ninguna institución deportiva, por lo que no están sujetos a la formalización y estandarización propia de los juegos deportivos regulados por las federaciones y ligas profesionales. Según Devís y Peiró (1992), estas características sitúan el juego modificado en la encrucijada entre el juego libre y el juego deportivo estándar o deporte.

Por lo tanto, los juegos modificados se vinculan con el fortalecimiento del pensamiento estratégico de los educandos durante las sesiones de Educación Física, en donde, por medio del principio de variabilidad de la práctica se ofrecen alternativas o posibilidades motoras diversas al modificar la estructura propia de los juegos, reflejadas en algunos elementos como lo son: materiales, espacios, tiempo, número de integrantes y reglas por mencionar algunos, ya sea propuestas por el docente o surgidas por el interés del grupo acorde a sus necesidades, favoreciendo así el pensamiento táctico estratégico al facilitar o complicar su desempeño motriz.

Es entonces el pensamiento estratégico una realidad derivada del juego, misma que permite proporcionar respuestas motrices de calidad ante situaciones y problemas diversos, ofreciendo también la posibilidad de crear a partir de ellos con la finalidad de alcanzar y obtener determinados objetivos.

En este momento la investigación está en la parte de intervención por lo cual todavía no se cuenta con análisis ni resultados.

Referencia

Blázquez Sánchez, Domingo. (1999), La iniciación deportiva y deporte escolar, Barcelona, INDE.

Brito Soto, Luis Felipe. (Junio 2000) El juego: una propuesta metodológica activa en la revista digital 'En línea'. Efdeportes. http://www.efdeportes.com/efd22/el_juego.htm

Calcina Mendoza, Jesús Oskars. (2017). La sociomotricidad y su influencia en el pensamiento estratégico de los estudiantes del instituto de educación superior pedagógico público de educación física lampa (tesis de segunda especialidad). Universidad nacional del altiplano, Perú.

Colmenares E., Ana Mercedes, & Piñero M., Ma. Lourdes (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/articulo.oa?id=76111892006>

Conde Pastor, Montserrat. (2003). ¿Qué es y cómo funciona el pensamiento? En la revista 'Saludalia'. <https://www.saludalia.com/salud-familiar/pensamiento>

Sánchez Gómez, Roberto. (Julio 2013). La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: un estudio de casos en enseñanza secundaria (Tesis doctoral). UNIVERSIDAD DE VALENCIA, Valencia España.

Literatura infantil y juvenil: manual didáctico para docentes

CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES

Claudia Sánchez Arce

Palabras clave: Pedagogía, Literatura, Infantil, Juvenil, Docencia.

Resumen

Esta ponencia refiere a la elaboración de un manual didáctico para docentes, sobre el tema de la literatura infantil y juvenil, basado en programas de educación básica (particularmente el 2017) y su reflejo en el de educación normal (plan 2018) del sistema educativo mexicano; aspiración surgida de la experiencia de tres décadas en la dirección de normalistas durante la ejecución de prácticas didácticas en escuelas de educación básica. Asimismo, tiene su base en el documento de titulación de doctorado que presentó esta investigadora el 26 de febrero de 2021.

Como producto de este interés se revisaron las competencias para el siglo XXI y su integración en los documentos oficiales del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria; se redefinió el concepto de literatura y de la literatura infantil y juvenil en el contexto del nuevo modelo; se revisó la sección histórica de los libros de texto de la Conaliteg (1960 en adelante), donde se rastreó el uso de literatura en la enseñanza, la paulatina incorporación de textos especializados para niños bajo la denominación de literatura infantil y juvenil, así como los programas de promoción lectora paralelos a la educación regular. Se revisaron también los aprendizajes clave de la asignatura de Lengua Materna/Español y se pormenorizaron los trayectos del ámbito literatura. Asimismo, se estudiaron los programas de educación básica y de educación normal, con el fin de determinar los contenidos literarios y el enfoque de enseñanza, las prácticas sociales del lenguaje. Las conclusiones iniciales de dicha investigación forman la presente ponencia.

Introducción

Cuando se inició investigación sobre literatura infantil y juvenil para determinar los contenidos de un manual didáctico para docentes, comenzaba la aplicación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 (Sánchez Arce, 2021-08-05), una reforma educativo que prometía la disminución de la carga temática de las asignatura, incrementar las competencias solicitadas al término de la escolaridad básica, con los añadidos de segunda lengua, la denominación de lengua materna en lugar de español, la implementación de las habilidades socioemocionales, la recuperación del ejercicio de las artes y la autonomía escolar para resolver problemas perentorios locales. Sin embargo, apenas implementada, el cambio de gobierno redujo los fondos destinados, lo que se tradujo en la suspensión de la

reforma en algunos grados, así como la tardanza en la emisión de los programas y documentos de referencia, incluidos los libros de texto. En la actualidad, se vive una intersección entre los tres modelos vigentes: RIEB 2011, MEEQ 2017 y Nueva Escuela Mexicana (en estado embrionario). Esta indefinición, que es típica del modelo vertical autoritario de la Secretaría de Educación Pública en relación con las escuelas normales, vuelve inconsistente la adopción y el entendimiento de los enfoques propuestos, lo que obliga a los docentes de la educación inicial, los tres niveles de la educación básica, y a los de la escuela normal, a considerar como más seguros las viejas formas y tradiciones, en el entendido de que, finalmente, el contenido es aproximadamente el mismo.

Se descubrió, sin embargo, que el ámbito de Literatura dentro de la asignatura de Lengua Materna o Español, es consistente en los documentos rectores, está correctamente articulada en los doce grados, como un trayecto en espiral ascendente, y que aterriza en la clase con una serie de diseños instruccionales que permiten al ejecutante la certeza de su implementación, sin perder de vista los aprendizajes claves pertinentes a cada actividad. Se requiere, sin embargo, una capacitación más amplia sobre el tema, ya que los modelos precedentes han dado poco énfasis a la Literatura, sobre todo desde la perspectiva del goce estético y los efectos de su recepción entre los estudiantes. Los cursos relacionados con el enfoque de prácticas sociales del lenguaje en el aprendizaje de la literatura, son también consistentes y planeados para dejar poco espacio de autogestión en su aplicación, lo que garantiza que no haya demasiada digresión de sus propósitos originales. Falta aún el dominio pleno de los docentes que los formalizan.

De ahí la necesidad de redactar un manual que introduzca a los futuros docentes en el conocimiento de los elementos básicos de la literatura infantil y juvenil o de la literatura a secas. Descubrir dichos tópicos esenciales es el motivo de esta investigación.

Metodología

Éste es un estudio descriptivo basado en los documentos rectores emitidos por la Secretaría de Educación Pública, así como por la CONALITEG, para la enseñanza literaria, y como producto de dicha revisión se elaborarán una serie de artículos que respondan a la ilustración conceptual de los temas detectados como primordiales en el aprendizaje de los normalistas. La revisión de estos documentos, así como los planes y programas de estudio relacionados, permite establecer los mecanismos de uso de la literatura infantil y juvenil en la educación que ya atiende a la formación de competencias para el siglo XXI.

En principio, el análisis del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en lo referente al ámbito de la literatura en el estudio de la lengua materna y las lenguas complementarias, en educación inicial, básica y normal, para seleccionar los aprendizajes esperados, las prácticas sociales del lenguaje y los estándares curriculares, relacionados con las nociones literarias respectivas.

Establecido el marco mínimo de los contenidos de la LIJ, se determinan y argumentan los conceptos y contenidos literarios que los docentes deben dominar en la enseñanza de la lengua materna y las lenguas complementarias.

Se realiza recuento de la forma como la literatura infantil y juvenil ha sido vehículo de aprendizaje del Español en los planes 1974, 1993, 2000, 2009 y 2011, además de los programas nacionales de lectura, su historia y su aporte. Se revisa también el ámbito de la literatura en los doce grados de educación básica, así como un recuento de su uso en la educación inicial de 0 a 3 años y como vehículo de aprendizaje de la lengua materna y las lenguas complementarias en el modelo 2017.

Se consideran asimismo las formas literarias de interés de los individuos en formación, correspondientes a las prácticas sociales del lenguaje que, en primera instancia, son contextuales al sujeto, parte del ambiente alfabetizador en el que se desarrolla (en sus manifestaciones populares), así como la literatura como arte y objeto de conocimiento, no siempre al alcance del individuo, y que ya se consideran en los libros de texto. También se incluye a la creación literaria como parte del dominio de la competencia lingüística. Por ello se revisa el tratamiento de conceptos como literatura, formas literarias, literatura oral, lengua escrita, literatura infantil y juvenil y texto literario, desde la perspectiva de los programas de estudio actuales.

Derivado de los avances en este estudio descriptivo basado en los documentos rectores, se hacen los aportes preliminares que siguen.

Conclusiones

Las competencias lingüísticas y comunicativas del perfil de egreso de educación básica han migrado de la insistencia en las competencias técnicas y profesionales, como el dominio de la lengua materna y una segunda lengua, las del pensamiento lógico-matemático, las tecnologías de la información y la comunicación, al interés por el desarrollo de humanísticas, como la recepción y el consumo estético, las socioemocionales y el cuidado del cuerpo y la salud. En este sentido, se reincorpora el consumo, goce y comprensión de la literatura infantil y juvenil. Esto, pese a algunas tendencias que consideran a las obras de este sector como literatura en general, sin escaños diferenciadores.

El aprendizaje literario, ya sea enfoque del español o materia de estudio, se diluyó en planes y programas de estudio que enfocaban al literario como uno más de los textos que habría de dominar el alumno (ocurrió en algunas reformas educativas de los tres niveles, durante las décadas de 1990 a 2010, principalmente en primaria). El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria recupera el papel central de la literatura en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, como objeto de estudio, de consumo y de disfrute personal, paralelamente a la recuperación de las artes plásticas, musicales y teatrales.

Actualmente se considera necesario que los estudiantes de 0 a 15 años deben ser educados en las competencias literarias, tanto para fines de entretenimiento y evasión, como de índice cultural y requisito para la comprensión de formas de

pensamiento, situaciones vivenciales y respuesta a necesidades socioemocionales. Además, se la considera como un peldaño de acceso a la escritura desde la propia necesidad expresiva. Para ello, el consumo y ejercicio de las formas literarias, teoría incluida, contribuye a alcanzar las competencias lingüísticas y comunicativas del perfil de egreso de la educación básica.

La respuesta, sin embargo, desde la perspectiva educativa, al aprendizaje literario, se encuentra precisamente en las directrices establecidas en los programas de estudio y plasmadas en los libros de texto y los auxiliares para el maestro, que la Conaliteg publica cada año, en concordancia con los planes educativos. Empero, los planes requieren una concreción verificable en el aula, pues las buenas intenciones curriculares se pierden ante la tendencia magisterial de considerar que los planes contienen las mismas materias y, por tanto, las formas tradicionales de enseñanza son suficientes. Las tradiciones didácticas pesan en el aula en mayor medida que las modificaciones y los cambios de enfoque.

La propuesta “Literatura infantil y juvenil: manual didáctico para docentes” se fundamenta en el descubrimiento de que las modificaciones curriculares que conllevaron al aprendizaje por competencias, los enfoques funcional y comunicativo, así como el más reciente de prácticas sociales del lenguaje, se han diluido en la manera aprendida en la infancia por los normalistas, de que la clase de literatura necesariamente pasa por la explicación de la construcción textual, la comprensión de las ideas contenidas y la reproducción del ejemplo, como si fuese automático el entendimiento y reproducción de una forma textual.

La centralización de la educación federalizada, sobre todo en la definición de las competencias genéricas y profesionales del egresado de educación básica, así como la correspondiente preparación de los docentes formados en las normales, aparte de ser un elemento democratizador, se han convertido en la guía y faro de la educación. En el sistema educativo nacional, a diferencia de otros centros educativos, el docente aguarda a las disposiciones establecidas en los documentos oficiales, para conocer los temas, enfoques y fundamentos teóricos rectores en la enseñanza del siguiente ciclo. Pese a la quimera de que el conocimiento es universal, en verdad hay una selección de materias de estudio que dejan fuera muchos tópicos, y el maestro los acata como verdades últimas, dada la propensión general del magisterio a cubrir el programa. De ahí que un docente tenga poco margen de selección de temas y se pierda en la planeación y ejecución de la enseñanza, cuando se le concede un margen de libertad, como ocurrió con las reformas de 1993 a 2011, en básica. Actualmente, la reforma 2017-2018 en básica y normales, tiene a la programación instrumental basada en el constructivismo activo del estudiante, como la baza fundamental de la articulación de la educación, tendiente a alcanzar los aprendizajes básicos, aunque concede una tercera parte del tiempo escolar a la autonomía curricular. Entre estos dos extremos, el docente tiene un listado de aprendizajes clave y un margen de creatividad, para alcanzar los estándares educativos. En lo literario, basta seguir al pie de la letra las recomendaciones, para desarrollar las prácticas sociales del lenguaje tendientes al desarrollo de las competencias literarias. Se requiere, como siempre, de un docente disciplinado y fiel seguidor de las indicaciones que, además, entienda el trasfondo

teórico de las propuestas. Es en esta coyuntura donde se da la brecha de oportunidad para el desarrollo didáctico de propuestas como las que se postulan con este manual: que los docentes en servicio aprendan una serie de tópicos útiles en su formación literaria, sobre todo en el plano de la creatividad textual. Hace falta ver también las determinaciones que tome la Nueva Escuela Mexicana.

La enseñanza puntual, el trabajo por proyectos de corta o larga duración, así como la experiencia literaria desde la temprana infancia, recomendaciones verificadas en los documentos rectores, se han mostrado válidas y valiosas como experiencia literarias y posterior aprendizaje desde la base de la propia creación de los alumnos de básica, y no viceversa (la presuposición de que basta mostrar y leer, para aprender). Esto requiere que los maestros modifiquen su forma de enseñanza, donde el interés primordial se ubique en el aprendizaje del pupilo, lo que se denomina como “El alumno al centro”. La investigación inicial para elaborar este manual didáctico sobre literatura ha demostrado que la preparación de los materiales en torno a la clase, tales como los libros de la Conaliteg y las guías de enseñanza, han seguido un largo camino desde la inclusión de lo literario como modelo a seguir, hasta la irrupción de la literatura infantil y juvenil, primero en proyectos paralelos como Los Libros del Rincón, hasta su inclusión en los libros de texto obligatorios en la RIEB 2011. Esta entrada de la LIJ, ha incluido consideraciones teóricas como el hecho de que la literatura debe iniciar su aprendizaje antes de la alfabetización, o que es parte de la alfabetización desde los primeros meses y, por tanto, no requiere del aprendizaje del sistema de escritura como requisito para la experiencia lectora, así como de que es el propio usuario quien elige su trayecto lector, por lo que no se precisa del mediador autoritario, sino de aquel capaz de guiar al principiante en su experiencia, mediante recomendaciones y acompañamientos que enriquezcan dicha experiencia. Es por ello que el docente se convierte en un gestor de experiencias lectoras, que se ha confirmado en los aprendizajes clave, requieren al menos dos acercamientos a la producción textual literaria como prácticas sociales del lenguaje que les acerque a los mecanismos literarios precedentes al disfrute de la literatura adulta.

De ahí que en el océano de proyectos de animación lectora paralelos al contexto escolar (en medios, centros culturales, librerías y bibliotecas), proyectos gubernamentales de promoción de la lectura y la escritura, así como las experiencias hogareñas, en donde las guías y teorías se multiplican, convertidas en exigencias y actividades extras al quehacer docente, el maestro pueda extraviar el rumbo. Se concluye por tanto que la multiplicación de programas de fomento lector, que requiera salir de los libros de texto, difuminan esfuerzos y sobrecargan a los actores del acto educativo (maestro, alumno, padre de familia). Antes bien, el goce y conocimiento literario deben estar incluidos tanto en el programa, bajo la forma de metas y actividades, como en el libro de texto, único volumen al que acceden todos los mexicanos. El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, mediante la consistencia y armonía de los trayectos por asignatura y por ámbitos, ha comprobado ser eficaz a la hora de incorporar a la literatura infantil y juvenil como parte del currículo que es necesario verificar, llegando al punto de estipular, mediante la planeación instruccional sugerida, la manera de abordar el enfoque de

prácticas sociales del lenguaje relacionadas con el ámbito literario y los juegos del lenguaje.

Falta entonces, la ejecución docente de dichas prácticas bajo una nueva perspectiva. Pero ello exige que la experiencia literaria y el entendimiento de los mecanismos literarios, como precedente a la comprensión de los textos literarios, sea activamente buscada por los normalistas tanto bajo la forma de experiencia personal interiorizada, como parte de la enseñanza planeada para el aprendizaje de los alumnos. Esto requiere entrenar a los profesores en el conocimiento de un mínimo de competencias que requieren procesos cognitivos, metacognitivos, constructivos para abordar lo literario como ejercicio de formación de las competencias lingüísticas y comunicativas, materia pendiente en las reformas actuales, que dan por hecho que los postulantes a ingresar en las licenciatura en educación ya las poseen, cuando la realidad es que su formación previa se ha decantado más bien por un consumo teórico de lo literario.

El nuevo maestro, encargado de la formación literaria de los alumnos de básica, debe poseer conocimiento profundo y complejo, comprender el tema, reconocer las ideas comunes y conceptos erróneos de los estudiantes relacionados con la materia, la comprensión y sensibilidad sobre la otredad, el conocimiento de cómo aprenden los niños, así como un repertorio de estrategias de enseñanza flexibles y adaptables para involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje. Por ello, debe captar a cabalidad la literatura, sus géneros y sus estructuras, mediante su consumo y construcción, antes de abordar las prácticas sociales del lenguaje relacionadas.

Dado que el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria convive con la RIEB 2011, de los que se espera su próxima sustitución por la denominado Nueva Escuela Mexicana, podría pensarse que es inútil referir a dicho documento y que su ejecución en la educación básica pronto desaparecerá. Sin embargo se ha encontrado una continuidad de preceptos respecto a la promoción lectora y la enseñanza de la literatura a secas y la literatura infantil y juvenil, que se mantienen vigentes desde los esfuerzos detectados en los años noventa y en las primeras dos décadas de este siglo, que revelan su perenne valor educativo, de ahí que se concluye que vale la pena el ejercicio de fomentar el conocimiento, estudio y enseñanza de la literatura desde las perspectivas de la enseñanza gozosa y como prácticas sociales del lenguaje invaluable para acercarse a los índices culturales y el logro de las competencias para el siglo XXI referentes al dominio del sistema de escritura, la producción de textos escritos y la comprensión lectora.

En principio, pues, los temas seleccionados para el manual son:

- Consideraciones teóricas para la propuesta de un manual didáctico sobre literatura infantil y juvenil dirigido a la educación normalista
- El problema de la literalidad
- Contenidos teórico-literarios mínimos:
 - Educación inicial
 - Educación básica
- Ámbito de la literatura enfocado en prácticas sociales del lenguaje

- Trayecto literario 1. Lectura de narraciones de diversos subgéneros
- Trayecto literario 2. Escritura y recreación de narraciones
- Trayecto literario 3. Lectura y escucha de poemas y canciones
- Trayecto literario 4. Creaciones y juegos con el lenguaje poético
- Trayecto literario 5. Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales
- Antigua y nueva palabra
- Poesía
- Relato
- Narraciones
- La oralidad como preparación para el aprendizaje literario
- La tradición oral
- Uso de la retórica
- Uso del lenguaje figurado
- Juegos de lenguaje, paremios, frases célebres y memes
- La importancia de las emociones
- El tiempo y el espacio en la narrativa (pertinencia del concepto de cronotopo)
- La atmósfera literaria
- Personajes y tipos
- Formas del diálogo (directo e indirecto)
- Los símbolos y los mitos como índices culturales
- Definición educativa de la “literatura” y la “literatura infantil y juvenil”
- Las metamorfosis de lo literario en los nuevos lenguajes
- La literatura infantil y juvenil en el contexto contemporáneo

Por supuesto, esta primera elección está en desarrollo y se enfrenta a la modificación de los cambios en la programación de las actividades cotidianas y las recomendaciones sugeridas por pares académicos, así como el estudio de los textos recientes sobre la LIJ.

La mejor manera de diseñar el manual sigue en la indeterminación, dado que no es una antología sino una selección de tópicos que, es ambición de esta investigadora, debe ser de autoría personal, y por tanto, exige una consideración mesurada de los alcances de cada contenido. De igual manera, la principal dificultad enfrentada es la falta de tiempo en el retorno a la presencialidad, que ha traído nuevas comisiones a la carga académica diversificada de esta investigadora.

Referencias

- Colomer, T. (2010). La literatura infantil una minoría dentro de la Literatura. Obtenido de [andreusotorra.com:](http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert1.pdf)
<http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert1.pdf>
- Conaliteg (2018). Bienvenido a la búsqueda Histórica de Libros de Primaria. Recuperado el 28 de julio de 2018, de [historico.conaliteg.gob.mx:](https://historico.conaliteg.gob.mx)
<https://historico.conaliteg.gob.mx>

- DGESPE (2020 a). Programa del curso Literatura Infantil. Quinto Semestre. Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. México: SEP/DGESPE.
- DGESPE (2020 d). Programa del curso Literatura. Quinto Semestre. Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. México: SEP/DGESPE.
- Dirección General de Publicaciones (2020). Leer para la Vida en los Estados. México: SEP/Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación/Secretaría de Cultura.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2010). Las bibliotecas escolares en México. Un diagnóstico desde la comunidad escolar. México: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Programa Nacional de Actualización Permanente (1998). Didáctica de los medios de comunicación. Lecturas. México: SEP.
- Reimers, F. M., y Chung, C. K. (2016). Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Hernández, B. A., Cano Ruiz, A., Hess Zimmermann, K., y Veytia Bucheli, M. G. (2017). Análisis de la asignatura Lengua Materna y Literatura. Español en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2041.pdf> San Luis Potosí.
- Salaberria, R. (1995). Rincones de lectura, otro lugar desde donde leer. Entrevista con Marta Acevedo. Educación y Biblioteca(62), 50-51. doi:EB07_N062_P50-51
- Sánchez Arce, C. (2021-08-05). La literatura infantil y juvenil en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (tesis de doctorado). UAEMEX. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/110712>.
- Secretaría de Cultura/SEP (2017a). Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018. México.
- SEGOB (28 de junio de 2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. Diario Oficial de la Federación. DOF: 28/06/2017.
- SEP (19 de agosto de 2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación. 1-480. doi:DOF: 19/08/2011
- SEP (2013). Estrategia Nacional: en mi escuela todos somos lectores y escritores. México: SEP/Programa Nacional de Lectura y Escritura.

- SEP/CONALITEG (2016). Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares 2016-2017. Catálogo de Selección. Méx.
- SEP (21 de noviembre de 2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Obtenido de Aprendizajes clave: www.aprendizajesclave.sep.gob.mx
- SEP (2017a). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Inicial: Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años. México: SEP.
- SEP (2017b). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Inicial. Manual para la organización y el funcionamiento de los Centros de Atención Infantil. México: SEP.
- SEP (2017c). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP.
- SEP (2018). Libros de Texto Gratuitos. Ciclo Escolar 2018-2019. Acervo de materiales educativos. Obtenido de Libros de Texto Gratuitos: https://librosdetexto.sep.gob.mx/#/l_pria
- SEP. Escuelas Normales (2018). Planes y programas de estudio de la Educación Normal. Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo modelo educativo. México: SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español. México: SEP.

Desarrollo de la competencia lectora en la formación inicial de docentes

ESCUELA NORMAL DE ECATEPEC

Consuelo Leticia Rodríguez López

Palabras clave: Formación de Profesores, Comprensión de Textos, Lectura, Textos Académicos, Textos Literarios.

Resumen

La formación inicial de profesores requiere de la lectura de textos académicos para apropiarse de los elementos teóricos y metodológicos necesarios para el ejercicio de la docencia. Por otra parte, la lectura de textos literarios favorece el desarrollo del pensamiento creativo, al plantear escenarios e historias en contextos y tiempos imaginarios, pero posibles cuando el lector asume el contrato de ficción para seguir al autor en su narrativa. El desarrollo de la competencia lectora es indispensable para la formación de docentes, ya que permite la autogestión en los aprendizajes y saberes propios del profesional de la educación. Por ello, es necesario que los estudiantes conozcan estrategias lectoras que les permitan una interacción adecuada con diferentes tipos de textos, tanto académicos como literarios.

En este reporte parcial de investigación se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos para el diseño de la secuencia didáctica y los resultados de su aplicación para favorecer el desarrollo de la competencia lectora con dos grupos de estudiantes normalistas.

Introducción

En el presente documento se presenta el avance parcial de la investigación Desarrollo de la competencia lectora en la formación inicial de docentes. Durante la impartición de diversos cursos de la Licenciatura en Educación Primaria y la asesoría a estudiantes para la elaboración de documentos de titulación, se detectó que la mayoría de los docentes en formación presentaba dificultades para buscar, seleccionar y organizar información de los textos sugeridos en la Referencias básica y complementaria de los programas de cada curso. Estas dificultades generan otras mayores, como un nivel bajo en la comprensión lectora y en consecuencia problemas para construir saberes teóricos y metodológicos necesarios en su proceso de formación docente. En atención a esta problemática se diseñó una investigación de corte experimental, orientada a la aplicación del conocimiento, que pretende validar una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de la competencia lectora en los docentes en formación. El propósito de este trabajo es lograr que los estudiantes identifiquen y utilicen estrategias lectoras para

comprender los textos académicos y literarios en diferentes soportes: impresos, en formato digital (PDF) y los disponibles para su consulta sólo en línea.

En este avance parcial de la investigación se presenta el encuadre teórico y metodológico que fundamenta el diseño de una secuencia didáctica para desarrollar la competencia lectora de textos expositivos y literarios en estudiantes normalistas; así como el desarrollo de algunas de las secuencias didácticas que ya se implementaron con dos grupos de estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. En las secuencias didácticas se leyeron textos académicos (artículos de revistas especializadas de divulgación científica y capítulos de libros) para construir el significado de los textos que se proponen en la Referencias básica y complementaria de los cursos. También se leyeron textos literarios (cuentos y novelas) con la intención de abrir espacios de intercambio para compartir estrategias de comprensión lectora y la construcción colaborativa del sentido de los textos narrativos considerando el contexto histórico y social en el que fueron escritos y el estilo de del autor.

Metodología

El diseño, puesta en práctica y el estudio de esta propuesta para el desarrollo de la competencia lectora en los docentes en formación para leer y comprender textos académicos y literarios, se fundamenta en el enfoque de la investigación acción, que consiste en “la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los efectos de la intervención” (Cohen, 2002).

Uno de los rasgos de la investigación acción es su carácter situacional, es decir estudia un problema en un contexto específico e intenta resolverlo en ese contexto. Este aspecto situacional de la investigación acción corresponde con la primera parte de la investigación, ya que se pretende observar cómo se desarrollan las prácticas lectoras, en especial de textos académico y literarios, en los docentes en formación.

Otra característica de la investigación acción es que propicia la colaboración y la participación entre investigador y participantes, quienes trabajan juntos en el proyecto de intervención. Estos rasgos de colaboración y participación corresponden con la etapa de aplicación de la propuesta, ya que durante ese momento los participantes habrán de integrar a su práctica habilidades lectoras para la comprensión de textos académicos y literarios en soportes diversos: impresos, digitales y disponibles en Internet sólo para lectura.

Por último, la investigación acción es autoevaluadora pues se evalúan continuamente las modificaciones que se realizan a la situación estudiada (Cohen, 2002). Este rasgo de la investigación acción permitirá valorar la pertinencia de la propuesta y reorientarla si así fuese necesario.

Revisión teórica

El lector, el texto y el contexto: elementos de una situación de lectura.

Leemos múltiples textos en diferentes situaciones y con propósitos diversos. La lectura es un proceso cognitivo que implica conocer sobre el tema, la estructura discursiva de los textos, así como de estrategias de comprensión que permitan al lector lograr la meta que se planteó. Si leer es comprender y resolver necesidades de información, recreación o las relacionadas con el ejercicio profesional o la participación social, entonces la lectura no se limita al acto mecánico de reconocer y/o sonorizar gráficas, actividades en las que regularmente se centra la enseñanza de la lectura en las escuelas.

El lector, el texto y el contexto integran una situación de lectura y son elementos clave para definir la competencia lectora. El lector es un sujeto cognoscente que interactúa con un texto que tiene una estructura discursiva de acuerdo con su función. El contexto o ámbito refiere a las condiciones en las que se desarrollan las prácticas sociales del lenguaje. El Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER) define cuatro ámbitos: personal, público, educativo y profesional. De acuerdo con cada ámbito el lector desarrolla diversas tareas para interactuar con los textos que necesita para resolver una necesidad. (Zayas, 2012)

Comprensión y competencia lectora ¿son lo mismo?

Para Jiménez (2014) “La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito” y la competencia lectora es la habilidad de utilizar la comprensión lectora de forma útil en la sociedad. La comprensión lectora depende de la capacidad intelectual del individuo y la competencia lectora con las prácticas sociales del lenguaje. (Jiménez, 2014).

De acuerdo con la OCDE (2017) “La competencia lectora consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.” (OCDE, 2017). Esta definición considera tres elementos principales: la comprensión, el empleo de los textos escritos y las capacidades propias del lector para conocer y desarrollarse en lo personal y lo social. 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 el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes normalistas.

Ahora bien, la construcción de los saberes docentes se desarrolla a partir de la lectura y comprensión de los textos expositivos-informativos que se encuentran en diversos portadores como: artículos de divulgación científica, capítulos de libros, memorias de congresos, resultados de investigación presentados en ponencias, conferencias, documentales, audios y videos con entrevistas a especialistas en diversas áreas de conocimiento. Los textos expositivos tienen la función de informar,

profundizar en un tema, comunicar conceptos y teorías. Según el destinatario al que van dirigidos, los textos expositivos son divulgativos o especializados. Los divulgativos son aptos para cualquier persona que tenga interés en leer información sobre un tema determinado; los especializados están dirigidos a quienes ya poseen conocimientos sobre el tema, por lo que utilizan tecnicismos y conceptos propios de un área de conocimiento (Avendaño, 2012). Entre las características de los textos académicos se encuentra la objetividad, la intertextualidad, la cohesión, la coherencia y la adecuación textual, el uso de vocabulario especializado y de un aparato crítico que fundamente los argumentos o afirmaciones del texto.

Los textos sugeridos en la Referencias básica y complementaria de los programas de los cursos de la licenciatura en educación primaria son de tipo expositivo especializado, por lo que requieren que los docentes en formación conozcan sobre el tema para comprender el contenido de estos.

La lectura de textos expositivos es necesaria para la adquisición de los elementos teóricos y metodológicos para la intervención docente. Sin embargo, no se pueden dejar de lado los textos narrativos, en particular los textos literarios pues estos desarrollan el lenguaje y la imaginación, además de conocer a través de la literatura los contextos sociales e históricos en que se escribieron.

La interacción entre el texto y el lector

La competencia lectora ha sido estudiada desde diferentes perspectivas teóricas, que han enfocado su atención en los procesos cognitivos que se ponen en acción antes, durante y después de la lectura. Para Irrazabal y Saux (2005) la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo tienen un papel fundamental durante la lectura, ya que el lector asocia lo que sabe sobre el tema con los nuevos conocimientos que le aporta el texto. De esta forma el lector desarrolla estrategias que le permiten interactuar con un texto y comprender el contenido y la intención del autor (Irrazábal & Saux, 2005). Por otra parte, hay estudios que destacan la organización del acto lector en 3 momentos y la relevancia de la metacognición:

Antes de la lectura: se establece el propósito del lector y se planifican las estrategias para la comprensión del texto.

Durante la lectura: se supervisa la eficacia de las estrategias para buscar y seleccionar información. Para ello el lector toma notas, resume, subraya.

Después de la lectura: se evalúa si se logró el propósito, si las estrategias fueron adecuadas para comprender el contenido del texto. (Ramírez, Rossel, & Nazar, 2015)

Leer en diferentes soportes: impreso, digital y en línea

Las estrategias de comprensión lectora se diversifican de acuerdo con el soporte en el que se interactúa con un texto, aunque se lea con el mismo propósito. Cuando se

lee en un medio impreso, los elementos paratextuales como índice, títulos, subtítulos, esquemas, recuadros, notas al pie, negritas o cursivas ayudan al lector a identificar la información que necesita.

Los textos en soporte digital en formato PDF muestran los mismos elementos paratextuales que los impresos y además cuentan con la herramienta de búsqueda que permite buscar palabras clave dentro del documento, lo que facilita al lector encontrar información, subrayar y agregar notas al margen.

En cambio, cuando el texto sólo está disponible para lectura en línea la lectura, el lector utiliza estrategias de búsqueda similares a los materiales impresos al pasar las páginas de la publicación haciendo clic en las flechas de avance o retroceso. La toma de notas escritas se realiza fuera del texto, es decir en una libreta convencional o en el dispositivo electrónico en el que se está leyendo o bien a través de grabar notas de voz para hacer paráfrasis de lo dicho por el autor.

Diagnóstico

El diagnóstico de los grupos de estudio consistió en recuperar las experiencias de los estudiantes como lectores desde su proceso de alfabetización inicial hasta sus prácticas lectoras en el ámbito escolar, social y personal. El diagnóstico se construyó con el análisis de los registros de los estudiantes a partir de frases generadoras que permitieron identificar cómo aprendieron a leer y si esta experiencia marcó de alguna forma su desarrollo lector y el gusto por la lectura. Después se plantearon preguntas de respuesta breve sobre sus prácticas lectoras dentro y fuera de la escuela. Una vez registradas las respuestas, en cada grupo se abrió un espacio de intercambio de comentarios sobre sus prácticas lectoras. A continuación, se presentan los planteamientos del instrumento de diagnóstico:

Para mí, la lectura representa...

Cuando aprendí a leer...

Quién (es) me enseñaron a leer fueron...

Los libros que más recuerdo son ... porque...

En los libros encuentro...

¿En qué situaciones concretas he recurrido a la lectura? ¿Personales, sociales laborales, escolares, familiares?

¿Necesitaba conseguir algo o resolver una necesidad específica? ¿Por qué era necesaria la lectura?

¿Qué leí para lograr el objetivo que perseguía?

De los comentarios y experiencias compartidas por los estudiantes destaca que algún miembro de sus familias fue quien los acercó a la lectura, en la mayoría de los casos mamás o abuelos les leían en voz alta o los “premiaban” con libros por su desempeño escolar. Sólo unos cuantos, de los 46 estudiantes evaluados con este

instrumento, mencionaron a un docente que compartió con ellos el gusto por la lectura. Resulta preocupante conocer las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito con las que aprendieron a leer y escribir en los primeros grados de la escuela: planas, dictados, copias, entre otras. Cabe mencionar que 2 estudiantes zurdos, refieren que fueron obligados por sus profesores a usar la mano derecha para escribir, y el caso extremo de una de las estudiantes, que comentó que su maestra le amarraba la mano izquierda a la banca para que escribiera con la “mano correcta”.

Entre los libros que recuerdan están los que leyeron en la infancia acompañados por uno de los padres o hermanos. Lamentablemente muy pocos estudiantes recuerdan experiencias lectoras significativas. Muchos de ellos, sólo leen los textos que les piden en la escuela, ya sean académicos o literarios.

Primer ciclo de intervención

Lectura de un texto académico en soporte electrónico digitalizado como imagen

Los ciclos de intervención se desarrollaron con los estudiantes de los grupos de 2° que cursaban en tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Durante este tiempo las sesiones eran virtuales sincrónicas y las actividades se administraban desde un aula virtual en Classroom. Por ello, los textos se presentaban en soportes digitales, ya sea en PDF o en línea.

El curso Desarrollo de competencia lectora de la licenciatura en educación primaria inicia con la revisión del capítulo 2 Leemos en diferentes situaciones y con diversos objetivos del libro “10 ideas clave: la competencia lectora según PISA”, de Zayas (2012). Este material se adquirió como libro electrónico en formato Epub 2 sin posibilidad de imprimir, ni convertirlo a PDF. Así que se hizo captura de pantalla de cada una de las páginas y se guardaron como imágenes. La intención de iniciar con la lectura con un material digital era la de conocer las estrategias individuales de los estudiantes para buscar y seleccionar información en un texto similar al impreso, que cómo ya se mencionó en la revisión teórica, ofrece la posibilidad de pasar páginas, localizar información específica a partir de los elementos paratextuales (títulos, subtítulos, viñetas, esquemas).

En una asignación de Classroom se adjuntó el texto y los ejes para orientar la búsqueda de información que apoyara la discusión respecto a:

La acepción de ‘situación de lectura’ como un ámbito o contexto social en el que se realizan una práctica de lectura.

La tipificación de las situaciones de lectura de acuerdo con sus finalidades.

La manera en el que el propósito de lectura define lo que hace un lector con el texto, es decir, define la manera de leerlo.

Tiempo de leer: lectura de la novela *Momo* de Michael Ende

De manera paralela al desarrollo de las actividades propias del curso Desarrollo de competencia lectora, se propuso a los estudiantes un espacio denominado “Tiempo de leer”, en el cual se leyó un texto literario en cada una de las 3 unidades del curso. Esta actividad tenía como finalidad el reconocer las estructuras discursivas de los textos de ficción y reflexionar sobre cómo la literatura ofrece múltiples posibilidades de conocer y entender la vida.

El primer texto literario que se propuso para tiempo de leer fue la novela *Momo* de Michael Ende. Esta selección se hizo en función del tema central de la historia que cuestiona el acelerado ritmo de vida de las sociedades contemporáneas y su repercusión en las relaciones afectivas entre las personas.

Las sesiones virtuales iniciaban con un espacio de intercambio de comentarios sobre los capítulos de *Momo* que se leían durante la semana. La consigna que se planteó desde un principio fue la de recuperar algún fragmento de la novela que les gustaría leer a sus compañeros ya sea porque llamó su atención, por el lenguaje del autor, sobre las acciones de los personajes o porque sentían que reflejaba algo sobre sus experiencias personales.

Segundo ciclo de intervención

Lectura de artículos de investigación en soporte digital PDF

En la Unidad 2 El lector ante los textos del curso Desarrollo de competencia lectora se propone la revisión de diversos artículos de investigación para identificar los procesos cognitivos implicados durante la interacción entre el texto y el lector. Para abordar este tema se propuso a los estudiantes la revisión de 3 artículos en formato PDF con el propósito de reconocer los elementos paratextuales que se emplean para explicar y argumentar los resultados de investigaciones: título, sinopsis, palabras clave, estructura discursiva (introducción, desarrollo y conclusiones), uso del lenguaje especializado.

La secuencia de actividades para abordar este tema del curso fue la siguiente:

Organizados en equipos de 3 integrantes revisen los textos:

Irrazábal, N. y Saux, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. En revista Educación, Lenguaje y Sociedad, Vol. III N° 3, pp. 33-55.

Moreno, A. (2005). La lectura en el proyecto de PISA. Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 95-120.

Ramírez Peña, P., Ramírez, R., y Nazar Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(2), 213-231.

Actividad a distancia

En un foro de Classroom respondan en equipos a las siguientes preguntas apoyándose en los textos revisados:

¿Qué hace un lector para interpretar, discriminar y extraer información de los textos informativos-expositivos?

¿En qué medida y cómo se da el significado a partir de la interacción entre el lector y el texto?

¿Qué aporta el sujeto y qué aporta el texto?

¿Cómo se pueden asociar los procesos/pasos o estrategias que siguieron a su comprensión y a su competencia lectora de ese texto en particular?

Sesión virtual sincrónica

En plenaria intercambiaron las respuestas a las preguntas planteadas sobre las acciones que los lectores realizan al interactuar con un texto informativo-expositivo para interpretar, discriminar y extraer información. Se les solicitó escribir notas para escribir un texto expositivo sobre las interacciones entre los lectores y los textos.

Actividad extra-clase.

En equipos escriban un texto expositivo-explicativo de las interacciones entre los lectores y los textos. Apoyen sus argumentos y ejemplos con las aportaciones teóricas revisadas.

Tiempo de leer: lectura de texto literario propuesto por los estudiantes

Para la unidad 3 se solicitó a los estudiantes que propusieran el texto literario que les gustaría leer con la condición de que no fueran libros de autoayuda, ni que se hubiesen adaptado al cine. El 2º1 eligió el libro “Donde habitan los ángeles” de Claudia Celis (Celis, 2015). El 2º2 acordó la lectura de “Las intermitencias de la muerte” de José Saramago (Saramago, 2015). Coincidentemente ambos textos literarios abordan el tema de la muerte y los duelos por las pérdidas de los seres queridos. El espacio de intercambio de comentarios sobre estos textos fue semanal en sesiones virtuales. La consigna fue la misma sobre seleccionar un fragmento que les gustaría leer y compartir con sus compañeros. La lectura de ambos textos se concluyó durante el periodo vacacional de diciembre. Al regreso a clases en la modalidad híbrida se organizó un café literario para compartir las reflexiones generadas con ambas novelas. El regreso a clases presenciales permitió compartir y dialogar sobre los textos que leyeron en un contexto cara a cara, en el que fue posible expresar las emociones generadas durante la lectura. El café literario resultó una estrategia de acercamiento físico y emotivo a partir de la lectura

Conclusiones

El avance que se lleva en el análisis de las situaciones didácticas implementadas para conocer el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes normalistas de los grupos de estudio y su repercusión en su formación inicial como docentes, permite afirmar que la mayoría muestra un desempeño lector al nivel instrumental que “enfatisa el poder de la lectura para obtener información” (Wells, 1987 citado por Solé 2010). Aunque algunos se podrían considerar en el nivel básico que describe PISA (2015) que consiste en que el lector es capaz de localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita y de reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto que aborde un contenido familiar. Las debilidades en el desarrollo lector de los estudiantes normalistas generan dificultades para aprender de manera autónoma y construir los saberes teóricos y metodológicos necesarios para ejercer la profesión docente.

Referencias

- Avendaño, F. (2012). Los textos expositivos. *Quehacer educativo*, 24-29.
- Celis, C. (2015). *Donde habitan los ángeles*. México: Ediciones SM.
- Cohen, L. M. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Irrazábal, N., & Saux, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. *Memoria y estrategias lectoras. Educación, Lenguaje y Sociedad*, 33-55.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. Recuperado el 11 de marzo de 2022, de Investigaciones Sobre Lectura: <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- OCDE. (2017). Capítulo 2: Marco de Lectura. En *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias* (págs. 33-36). París: OCDE.
- Ramírez, P., Rossel, K., & Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 213-231.
- Saramago, J. (2015). *Las intermitencias de la muerte*. Debolsillo.
- Zayas, F. (2012). 10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas. Barcelona: Grao.

El estudio de Mesoamérica una perspectiva a través de visitas dirigidas y virtuales

ESCUELA NORMAL DE ATLACOMULCO “PROFESORA EVANGELINA ALCÁNTARA DÍAZ”

Daniel Chávez Guerrero

Palabras clave: Mesoamérica, Didáctica, Dirigida, Virtual, Historia.

Resumen

El realizar una revisión exhaustiva de la investigación conlleva una serie de arduos esfuerzos por demostrar con certeza la mejor alternativa que se implemente en el aula de clases, durante el trayecto de indagación, como investigador en el proceso de recuperación de la evidencia, que arrojará los resultados posibles de la investigación, es de gran ayuda en la construcción total del documento, además promueve la participación intercambiando ideales que mejoren la parte metodológica y reflexiva de la misma teoría.

La historia principalmente tiene de estudio a los hechos del pasado, de la humanidad y sus consecuencias en el futuro, también dentro de su misión en la actualidad, lograr que la mente de los estudiantes de educación básica alcance un pensamiento crítico, una reflexión correcta en el análisis de los acontecimientos, Mesoamérica principal variable de análisis del tema de investigación, surgió de una justificación para alcanzar el aprendizaje significativo. Por ello se tiene como objetivo a perseguir el siguiente:

Conocer la importancia que representa la implementación de las visitas dirigidas y virtuales como medios didácticos para la enseñanza de la cultura Mesoamericana en educación secundaria.

Las dinámicas como visitas dirigidas, con el uso de la virtualidad, pretenden demostrar que alcances llega a tener y que impacto tiene en las sesiones que se lleven a cabo cuando se imparte historia en específico con el tema de Mesoamérica, llegando a una demostración de la eficacia que sería el implementar este tipo de actividades, recuperando los aprendizajes esperados parte medular de la investigación.

Introducción

La situación académica de la investigación promueve en el autor la posibilidad de enriquecer la demanda de información que ayude en la mejora continua de la educación en nuestro país, en especial cuando se trata de la innovación educativa tiene diversas situaciones que aprovechar, para ello se basa en un arduo trabajo de lectura profunda, de investigación de campo que beneficiará para aquellas

situaciones en donde la indagación sea el motor principal para poder cumplir los referentes expuestos en un inicio.

Una de las principales motivaciones por emprender el camino de esta investigación fue precisamente el gusto personal por la temática central y la conciencia personal por el apoyo a la educación de los jóvenes de secundaria, y por el amor a nuestro país junto con su legado ancestral como lo es el pasado prehispánico, a su vez esa inquietud por extender nuevos conocimientos y poder ayudar al colectivo estudiantil y docente con propuestas que apoyen a esa comprensión de la historia de Mesoamérica de forma significativa, generando la crítica, la reflexión y la motivación en un contexto tan cambiante cada vez lleno de desafíos.

La investigación de campo se llevó a cabo con jóvenes estudiantes de la Escuela Secundaria Oficial No. 0305 “Vicente Guerrero”, plantel ubicado en el municipio de Temascalcingo, Estado de México, considerando como una muestra representativa que generó de igual forma un mejor apoyo en el análisis situacional de la temática de investigación, al grupo de segundo año, grupo “A”, conformado por 19 mujeres y 21 hombres, que oscilan entre los 12 y 13 años, los cuales muestran una excelente actitud y compromiso al trabajo, llegándose a considerar como un grupo de estudio eficaz.

La situación de Mesoamérica en la historia de México y con el uso de la herramienta de visita dirigida así como de la virtualidad es la situación primordial en el tema de investigación que lleva consigo esta modalidad de titulación, poder manifestar todo aquel recurso informativo, analizado de forma reflexiva y detallada mediante la recogida de los datos derivado del ejercicio dentro del campo de estudio, permitirá abrir el repertorio ante posibles nuevas investigaciones y colaboren en el cumplimiento del objetivo en la educación en nuestro contexto actual, en el caso peculiar de historia, en formar alumnos críticos y reflexivos de los acontecimientos de su pasado y posible futuro.

Metodología

Enfoque de investigación.

En toda investigación es conveniente considerar los procedimientos necesarios que permitan cumplir con los objetivos planteados, es por ello por lo que se deben tomar decisiones en relación con los métodos y técnicas de análisis, es decir, definir la metodología en función del problema que se investiga. Según García, Córdoba (2005), la metodología constituye la médula del plan y se refiere a la descripción de las unidades de investigación, las técnicas de observación y recolección de datos, los instrumentos, los procedimientos y las técnicas de análisis.

Por lo tanto, el enfoque metodológico que en esta ocasión se utilizó como parte del proceso de la investigación de campo es desde una perspectiva cualitativa. Para Blasco y Pérez (2007), “estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas”.

Tipo de estudio.

El alcance que tuvo el presente estudio será orientado desde un análisis de corte exploratorio, histórico, descriptivo y explicativo, ya que se pretende encontrar las dificultades o las áreas de oportunidad que presentan los alumnos de 2º secundaria respecto al desarrollo del tema de Mesoamérica en la asignatura de Historia de México.

Aunado a ello el estudio descriptivo fue referente para dar cuenta de los procesos de aprendizaje de los alumnos del grupo, justificando la hipótesis central; por su parte en la parte explicativa es con el objetivo de entender el problema con mayor profundidad y analizar el fenómeno de forma eficiente. Al llevar a cabo el estudio fue necesario adaptarse a los nuevos descubrimientos y conocimientos sobre el tema.

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué y en qué condiciones ocurre un fenómeno, o por qué dos o más variables están relacionadas.

La investigación exploratoria se lleva a cabo cuando un tema necesita ser entendido en profundidad, especialmente si no se ha hecho antes. El objetivo de este método es explorar el problema y su entorno, y no extraer una conclusión de él. Además, permitirá al investigador establecer una base sólida para explorar sus ideas, elegir el diseño de investigación adecuado y encontrar las variables que realmente son importantes para el análisis, lo que es más importante, puede ayudar a las organizaciones o a los investigadores a ahorrar mucho tiempo y recursos, ya que permitirá saber si merece la pena seguir adelante.

A menudo, el proceso de una investigación exploratoria ahorra tiempo, y ya que los resultados no tienen que ser concluyentes o estar completamente desarrollados, los expertos pueden iniciar la investigación según sea necesario para crear una base de conocimiento sólida que pueda ser aplicada en futuras evaluaciones.

Método de investigación

El método se reproduce en la Antigua Grecia, el vocablo está formado por dos raíces etimológicas *methodos* que significa meta y *dos* que significa vía, es la vía para llegar a una meta, esto es el procedimiento para investigar y conocer. Un procedimiento que se pueda utilizar para la búsqueda, el descubrimiento, el logro de objetivos preestablecidos.

Es así como la investigación se encamina por el sendero de una perspectiva etnográfica, entendiendo por etnografía como el estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos. Este enfoque se sustenta de manera desde el elemento específico distintivo de las ciencias sociales: la descripción. La etnografía ha sido interpretada como un método simple, una descripción del objeto

que se estudia, donde los datos se recopilan de cualquier manera, sin llevar a cabo un proceso específico para ello.

El método etnográfico involucra un proceso tanto descriptivo como interpretativo, por medio del cual el etnógrafo elabora una representación del individuo al cual observa. Este proceso se realiza a través de la interacción directa que el etnógrafo establece con el objeto bajo observación, y su objetivo principal es generar estructuras conceptuales que pueden comprender la forma en que actúa o en que el "otro" entiende y representa la realidad.

Nos permite estudiar los hechos del pasado con el fin de encontrar explicaciones causales a las manifestaciones propias de las sociedades actuales. Este tipo de investigación busca reconstruir el pasado de la manera más objetiva y exacta posible, la historia en su auge central busca la manera de poder adentrarse en la evidencia y manifestación científica que logre unir ciertos rasgos de la vida de la población, así pues la aplicación del método histórico exige una serie de fases en la investigación, que resultan imprescindibles para llegar a construir la historia. En cada una de ellas hay que alcanzar unos objetivos centrales además de utilizar técnicas que permitan el aprovechamiento en obtención de datos.

Historicismo

El alemán Leopold Von Ranke y el italiano Benedetto Croce son señalados como los padres del historicismo. Esta teoría considera que el ser es el resultado del devenir histórico: por lo tanto, la historia es aquello que permite al ser humano experimentar lo que es.

El historicismo, en este marco, apunta a explorar de forma sistemática los hechos históricos (es decir, los acontecimientos que cuentan con relevancia para las personas) para que el pasado se exprese por sí mismo. La historia, sin embargo, no es el pasado; por el contrario, es conocimiento presente que surge a partir de una motivación registrada en el hoy.

Por consiguiente, las mencionadas corrientes de investigación histórica son fundamentales al momento de la realización de la investigación y en relación con los conceptos estelares fungirán como apoyo fundamental en el tratamiento de la información recabada durante el proceso de indagación en el campo de estudio.

Estudio etnográfico

El método etnográfico es la rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas. Etimológicamente, el término etnografía significa la descripción gráfica del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas *ethnos*. Por tanto, el *ethnos*, que sería la unidad de análisis para el investigador, no sólo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos.

El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida.

El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares. Esto se logra al comparar o relacionar las investigaciones particulares de diferentes autores.

La intención básica de toda investigación etnográfica es naturalista, es decir, trata de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos. Es un proceso dirigido hacia el descubrimiento de muchas historias y relatos idiosincrásicos, pero importantes, contados por personas reales, sobre eventos reales, en forma real y natural.

Es por ello por lo que al estar en contacto con una comunidad social como lo es la escuela secundaria, escenario principal de la zona de estudio y de investigación, se apoyará de este tipo de estudio para poder comprender firmemente el proceso que lleva a cabo una comunidad de individuos que comparten rasgos específicos y que permitirá establecer juicios en torno a la investigación y avances en la educación.

Tipo de diseño de la investigación

“El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea. En el enfoque cuantitativo o cualitativo el investigador utiliza su diseño para analizar la certeza de las hipótesis formuladas en un contexto en particular o para aportar evidencias respecto de los lineamientos de la investigación” (Hernández Sampieri, 2010, p.120).

En la presente investigación fue de tipo etnográfico - descriptivo naturalista, ya que se estudió con un grupo representativo para conocer de manera directa el proceso del aprendizaje esperado del contenido de Mesoamérica en Historia de México, a través de las visitas dirigidas y virtuales a centros arqueológicos, y poder analizar las formas didácticas de enseñanza en los alumnos de 2º grado de secundaria.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas de observación participante, e instrumentos como guía de observación estructurada, encuesta para el alumno (15 interrogantes sí, no y opción múltiple) y la entrevista estructurada (16 preguntas abiertas) para el docente.

Resultado

De acuerdo con el análisis que se tiene hasta el momento los resultados parciales o preliminares de la investigación, así como las conclusiones a las que se llega por el contexto de indagación propuesto alrededor de las manifestaciones realizadas en el marco del trabajo de campo del proyecto de investigación, son las siguientes, de igual forma acorde a las preguntas centrales de investigación, referentes principales para poder dar una posible solución del problema expuesto en la investigación, se presenta a continuación la descripción hasta el momento.

Beneficio de la implementación de visitas dirigidas y virtuales

Se percibe un gran avance en cuanto a la generación de la motivación del alumno en las sesiones durante esta dinámica, así como en la situación de mucha más investigación histórica. Al igual pasa de convertirse en una historia repetitiva, en una historia significativa, se convierte en una situación distinta a la cotidianidad manejada en situaciones pasadas.

A su vez el aprendizaje se vuelve dinámico, y sigue una secuencia mucho más amigable, desertando en actividades poco relevantes en el aula de clase, partiendo de actividades previas en el desarrollo y secuencia que sigue una clase de historia, para poder acceder al siguiente andamiaje de conocimiento con ayuda de la dinámica expuesta en la investigación.

Partiendo también de la premisa del trabajo eficaz, el alumno durante el desarrollo de las actividades sus resultados arrojan un trabajo mucho más armónico, feliz y enriquecedor. Pues al experimentar con su participación este tipo de actividades el alumno construye su espacio de estudio, reflexión e incrementa su bagaje cultural, lo hace apacible al momento de generar su participación en las sesiones.

El alumno valora la cultura que cada espacio histórico contiene, con ello se logra uno de los objetivos de la investigación que el alumno tome conciencia del aporte que cada uno de los contextos históricos materiales ofrece al mundo y a su persona, rescatando el valor cultural e histórico que tiene para los mexicanos, claro todo esto mediante el aprendizaje significativo y de las actividades propuestas en la zona de compartimiento de la información.

El apoyo didáctico en el conocimiento de Mesoamérica

La situación propuesta favorece el aprendizaje significativo, los conceptos estelares se desarrollan ampliamente, partiendo de las dificultades encontradas en el diagnóstico escolar se atiende oportunamente el área de oportunidad y se establecen actividades que enriquezcan estas situaciones, actividades o sesiones que ajusten el conocimiento y lo transformen en significativo.

La participación del alumno se eleva al igual su calidad, se mejora la comprensión de cada uno de los hechos y procesos históricos dentro de la temática de

Mesoamérica, cumpliendo cada uno de los aprendizajes esperados que los jóvenes deben de lograr alcanzar y comprender en un sistema ampliamente complicado en su contexto inmediato. Asimismo, el alumno propone el dialogo crítico desde su participación adecuada, debate acerca del hecho y no solo se queda en un registro más que pasaría a ser evidencia hecha de primer mano, se reflexiona y se aplica en la vida diaria.

Información ideal para recabar en una visita dirigida o virtual

Delimitar en un instrumento de recolección de datos los aspectos a recuperar es indispensable cuando se quiere empezar con la dinámica, ayuda en la socialización y en el registro de la información que servirá de guía en el análisis posterior, una de las principales actividades antes de la realización de dicho evento. Mediante la temática de historia a trabajar y que se pretenda alcanzar se establecen los lineamientos de observación, para evitar confusión y lentitud en el aprovechamiento del conocimiento.

Los hechos y procesos, personajes, datos curiosos, ubicación (temporal y espacial). Utilización de herramientas digitales (fotografías, videgrabaciones, evidencias físicas)., son todos aquellos componentes que deben ser rescatados en una visita de cualquiera de los tipos a fin de poder entender mejor la información así como el desarrollo de la temática a desarrollar.

Plasmar el contenido en alguna evidencia escrita (informe, ensayo, memoria de experiencias, reporte de visita). Es una de las actividades finales que culminan con el proceso de llevar a cabo una visita de cualquier tipo, pues ayuda a tener una herramienta más de estudio que le permita al estudiante poder acceder a la información fácil, rápida y eficazmente, pues el mismo producto estará disponible cuando así se requiera.

Conclusiones

Derivado de los resultados preliminares de la investigación, a su vez del análisis generado por parte de los resultados que hasta el momento se tienen con respecto a la denominada temática principal en la investigación el beneficio que trae este tipo de herramientas dentro del mundo académico y el mundo histórico, con énfasis profundo de la información de Mesoamérica, se pretende que el alumno pueda adquirir toda aquella información siempre teniendo como referente principal el uso de los aprendizajes esperados que siempre son guía cuando se trata de comunicar un tema a los estudiantes de secundaria.

Beneficios que muestra el presente estudio son buenos, primordialmente para los estudiantes de secundaria quienes son los principales actores que obtienen el recurso para su implementación en el aula, adquieren habilidades de investigadores e historiadores, el conocimiento lo obtienen de forma distinta a la preservada por

mucho tiempo, el alumno presenta actitudes de gusto, comodidad, satisfacción, felicidad y sobre todo motivación por aprender nuevas situaciones históricas.

El uso de la virtualidad una herramienta complemente útil para las actividades académicas en cualquier asignatura o disciplina en este caso como lo es la historia es un excelente referente cuando se pretende realizar cierta actividad, colabora en la eficacia de tiempo, de espacio, amplía la realidad de los estudiantes y es un cumulo de información que puede ser contrastada fácilmente por los alumnos a tal grado de formar reflexiones críticas en el avance de cada una de las situaciones en las que se vean involucrados, la tecnología es una de las excelentes herramientas que proporcionarán en el alumno la capacidad de búsqueda, de manipulación y de aprendizaje que busca hacer de la sesiones, mucho más amenas, divertidas y sobre todo útiles para el contexto al que se enfrentan en la actualidad.

Referencias

- Álvarez, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología. México: Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Arias, Fidias G. (1999). El proyecto de investigación. Guía para su elaboración. 3ra ed., Caracas: Episteme
- Esteban, M. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. En M. P. Esteban, Investigación Cualitativa en Educación (págs. 119-137). España: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U.
- García Córdoba, Fernando (2005). La problematización. Cd. Toluca: Cuadernos ISCEEM
- Hernández Sampieri, Roberto; et al (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill
- Moreno Hernández, Gicela (2003). Cómo investigar, técnicas documentales y de campo. México: edere
- Ramírez, R. R. (2017). Metodología para la investigación y redacción . España: Servicios Académicos Intercontinentales S. L.
- Rojas Soriano, Raúl (2007). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdés
- Sampieri, R. H. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGRAW-HILL/ INTERAMERICANA EDITORES, S.A DE C.V.
- Tamayo y Tamayo, Mario (2003). El proceso de la investigación científica. México: Limusa

Innovación Educativa como Proceso de Cambio en la Enseñanza.

ESCUELA NORMAL DE TLALNEPANTLA

Magdalena Núñez Solano

Rodolfo Cruz Vargas

Silvia Martínez Becerril

Palabras clave: Innovaciones Educativas, Innovación Docente, Aprendizaje Centrado en el Alumno, Proceso Enseñanza Aprendizaje, Plataforma Moodle.

Resumen

El presente reporte de investigación parcial, emana de la pesquisa “Innovación educativa como proceso de cambio en la enseñanza” con base en el método de estudio de caso; la muestra consta de los docentes que imparten cursos de primero a tercer grado para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria; Licenciatura Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria; las herramientas de indagación se basan en: encuestas de opinión, entrevistas, revisión del contenido y uso de la plataforma Moodle. Dichos instrumentos permiten sistematizar las experiencias del profesorado al desarrollar una innovación disruptiva, que los lleva a fortalecer sus habilidades digitales y empleo de recursos y aplicaciones TAC. Identificándose una gama de supuestos y temores al realizar un cambio en la forma de transmitir saberes a los docentes en formación. Es de esta manera que se identifica avance significativo en el uso de las TAC de un 60% a un 85% en contraste con las incertidumbres del personal en un 20%, al migrar de diversas plataformas de aprendizaje a Moodle y un 80% de profesores dispuestos a participar de manera optimista. Esta situación genera el diseño e implementación de un diplomado para el uso de la plataforma y un canal de YouTube que permite al profesorado repasar los temas y aclara dudas al momento de utilizar la plataforma.

Introducción

La investigación “Innovación educativa como proceso de cambio en la enseñanza” tiene como antecedente los cambios drásticos en la forma de impartir clases en las aulas presenciales a causa del virus COVID-19, situación que llevó a los centros educativos a incorporar diversos recursos digitales de comunicación con los aprendices, entre los que destacan, WhatsApp, zoom, meet, teams, classroom, correo electrónico, entre otros medios; los cuales con el paso del tiempo fueron mejorando en funcionalidad, beneficios y estableciendo costos, o duración de uso de la aplicación a los diferentes actores educativos.

La transformación de escuelas presenciales a virtuales no fue fácil debido a que centros educativos no contaban con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), viéndose obligados a establecer puntos de encuentro para entrega de actividades y evaluación de las mismas, regularmente impresas; visitas a los hogares de los estudiantes, entre otras situaciones; cabe señalar que en algunos casos la adquisición de conocimiento de forma oficial se vio pausada o abandonada por motivos de salud, decesos, baja economía, depresión, entre otras.

Un obstáculo severo en la continuidad de los estudios oficiales fue la conectividad, disponibilidad de recursos digitales de comunicación, llegando a extremos como falta de energía eléctrica. Carencias que vivieron los estudiantes y docentes por igual; otro impedimento fue el bajo nivel de desarrollo de habilidades digitales del profesorado, a nivel nacional y los aprendices principalmente en educación básica.

En este sentido Reliefweb (2021), expresa lo siguiente:

El informe de 125 páginas, “‘Years Don’t Wait for Them’: Increased Inequalities in Children’s Right to Education Due to the Covid-19 Pandemic” (“‘Los años no les esperan’: el aumento de las desigualdades en el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes debido a la pandemia de Covid-19”), documenta cómo el cierre de escuelas provocado por el Covid afectó a los niños, niñas y adolescentes de forma desigual, ya que no todos tuvieron las mismas oportunidades, las herramientas o el acceso necesarios para seguir aprendiendo durante la pandemia. La gran dependencia del aprendizaje en línea exacerbó la distribución desigual existente en la educación, reveló Human Rights Watch. Muchos gobiernos no contaban con las políticas, la infraestructura ni los recursos necesarios para desarrollar el aprendizaje en línea de manera que se garantizara que todos los niños y las niñas pudieran participar en igualdad de condiciones (párrafo 2).

Esta vivencia al paso del tiempo se ha ido subsanando, hoy en día el control epidemiológico, define un mundo con posibilidades saludables de vivir en semáforo verde, en una nueva normalidad. En este sentido es que se implementa la plataforma Moodle en la ENTla y los entornos personales de aprendizaje (PLE) como medio de prevención de riesgos y rezagos académicos; sin embargo, se desconoce el alcance de los resultados de aprendizaje y nivel de desarrollo de las competencias digitales de los docentes en formación; en este sentido como lo menciona Jara (2018) la construcción de un conocimiento crítico nos desacomoda del lugar en que estábamos:

Hay, por tanto, una reconstrucción del objeto y del sujeto; aparece, entonces, una nueva subjetividad. Con la curiosidad epistemológica, el rigor metódico, partiendo de saberes de la experiencia, y problematizándolos, podemos pasar a producir una mirada crítica y creadora que nos convierte en sujetos de transformación. Reconstruimos nuestra experiencia como objeto y nos reconstruimos a lo largo del proceso, de modo que no volvemos a ser las mismas personas, en un proceso que no es mecánico ni lineal, sino siempre un desafío creador. (p. 56)

Visualizando la necesidad de documentar los logros o limitaciones de las innovaciones implementadas de manera cotidiana en la Escuela Normal de

Tlalnepantla, situación que requiere de reflexionar y sistematizar las experiencias, para ello Jara (2018), nos menciona que es necesario llevar a cabo lo siguiente:

- Un proceso de reflexión individual y colectiva.
- En torno a una práctica realizada o vivida.
- Que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella.
- Que provoca una mirada crítica sobre la experiencia.
- Que produce nuevos conocimientos. (p. 57)

En este sentido se determina como objetivo general de la investigación “Sistematizar la innovación educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Escuela Normal de Tlalnepantla para identificar las nuevas estrategias y áreas de oportunidad en la prevención de riesgos académicos en las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología y la Química en Educación Secundaria”.

El impacto esperado de la pesquisa es diseñar pautas didácticas aplicables que se adapten a la enseñanza presencial y virtual con apoyo de la plataforma Moodle, las cuales benefician el proceso de enseñanza y aprendizaje de los programas de educativos que oferta la Escuela Normal de Tlalnepantla; así como el fortalecimiento en las habilidades digitales de la planta docente y estudiantil.

La práctica docente y la innovación

En este sentido, se han identificado en un primer momento conceptos y referentes temáticos básicos, que permiten teorizar la investigación, coincidiendo con la postura de Jara (2018) en torno a la importancia de narrar las vivencias personales en el uso de los conocimientos, los nuevos saberes; a fin de recuperar la información de manera ordenada y sistematizada, preferentemente en el ambiente virtual, por medio de la plataforma de aprendizaje Moodle.

El uso de conocimientos a partir de la edificación conceptual del Bildung¹, parte del reconocimiento de las propias historias para construir un currículum (entendido como proyecto social) con orientación humanista, en el reconocimiento de sí mismo y de la otredad, construida en comunidad y reconstruida por voluntad y decisión de la persona a través del uso crítico y racional del pensamiento humano que cuestiona lo acontecido, lo decidido y el margen de lo posible, a fin de proyectarse hacia nuevos futuros en la interacción educativa.

Es lo que aportará saberes y experiencias vitales para el diseño de estrategias didácticas renovadoras que, en concordancia con este sentido filosófico, la formación se percibe como un proceso de aprendizaje, que implica mudar de la comodidad de aquello que ha sido comprendido como cierto, para desequilibrarse

¹ Esencia del sistema filosófico de Hegel hay una preocupación pedagógica, un intento de explicar el proceso de la formación humana, entendido ya individual como colectivamente. Por lo que en sus obras aparece, el concepto de Bildung. El cual va recibiendo diversas características hasta consolidarse en una definición dialéctica idealista.

y reposicionarse en nuevos valores, ideas, por tanto, emociones; de tal forma que cobra un sentido cultural y social. Desde esta perspectiva es que se pretende documentar las prácticas académicas en torno al proceso de innovación vivenciado y desarrollado durante las acciones de enseñanza y aprendizaje con los normalistas de la ENTLA; en donde la interacción social y el reconocimiento de sí mismo ante la toma de conciencia de la posibilidad de proyectarse en un sentido similar o diferente, concierne al proceso identitario y simultáneamente al de autonomía de la persona, quien por intuición (moral) logra la capacidad de autodeterminación (Ezcurdia, 2006 págs. 31-58).

Es de esta forma que se visualiza y conceptualizan las características humanas en combinación con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), consideradas como recursos tecnológicos que permiten generar procesos educativos en línea, nombrados: Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), también conocidos como LMS (por sus siglas en inglés, Learning Management System). A los que se accede mediante un sistema de pago, o bien de software libre, es decir que son gratuitos. (Ampudia y Trinidad, 2012). En esta clasificación se encuentra la plataforma de código abierto (PHP) Moodle de uso gratuito.

Moodle es una plataforma de aprendizaje personalizado, que se descarga a un servidor web de forma gratuita, segura y traducido en 120 idiomas, para que los usuarios lo puedan adaptar su idioma. Cuenta con un conjunto de herramientas flexibles (foros, wikis, chats y blogs) que soportan el aprendizaje mixto (blended learning), así como los cursos 100% en línea, cuenta con controles de seguridad para la protección de la información y acceso controlado; es compatible con dispositivos móviles, compatibilidad cruzada con diferentes navegadores de internet; basado en una pedagogía construccionista social.

Motivo por el cual para la teorización de “pedagogía construccionista social” se reconoce que las personas construyen activamente e interactúan con su entorno, es decir todo lo que se lee, ve, oye y toca; se contrasta con su conocimiento anterior y si encaja dentro del mundo que hay en su mente, puede formar un nuevo conocimiento. El construccionismo se visualiza como el aprendizaje efectivo, es decir cuando lo que se construye llega a otros, esto puede ir desde una frase hablada, enviar un mensaje en internet; o artefactos más complejos como una pintura, una casa o un programa de software. Aunado a lo anterior, también se ha estimado el constructivismo social, que es la construcción de cosas o artefactos para otros, creados colaborativamente y compartidos. Por mencionar un ejemplo, los curso en línea que proporcionan actividades y textos que ayudan a definir a cada persona su forma de participar en el grupo.

Aunado a lo anterior, también se ha considerado el fomento al comportamiento conectado, es decir, una aproximación empática, que intenta escuchar y hacer preguntas en un esfuerzo para entender el punto de vista del interlocutor. Debido a que el comportamiento constructivo es cuando una persona es sensible a ambas aproximaciones y es capaz de escoger entre uno y otro como la apropiada para cada situación particular. Este tipo de comportamiento en una comunidad de aprendizaje es un potente estimulante para aprender, no sólo aglutinando a las

personas, sino también promoviendo una reflexión profunda y un replanteamiento de las propias opiniones y puntos de vista; un ejemplo de ello son los foros virtuales.

Un punto base para la fundamentación de la investigación, es la conceptualización de innovación educativa que de acuerdo con Murillo (2017):

Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe incorporar un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza. La diferencia percibida debe estar relacionada con la calidad de novedad del elemento mejorado, la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje y la relevancia que la innovación propuesta aportará a la institución educativa y a los grupos de interés externos.

En este orden de ideas se identifican los siguientes tipos de innovación educativa que permiten enmarcar la práctica docente y el alcance de la misma para la mejora continua:

Innovación disruptiva: Se define a la innovación disruptiva en educación como aquella propuesta que tiene el potencial de impactar a todo el contexto educativo. Su impacto permite que la evolución lineal de un método, técnica o proceso de enseñanza-aprendizaje cambien drásticamente alterando la evolución lineal del contexto educativo, modificando permanentemente la forma en la que se relacionan los actores del contexto, los medios y el entorno mismo.

Innovación revolucionaria: Este tipo de innovación educativa muestra la aplicación de un nuevo paradigma y se revela como un cambio fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un cambio significativo de las prácticas existentes. Su aportación al proceso de enseñanza-aprendizaje es tan significativa que no tiene contexto previo en el sector educativo.

Innovación incremental: Es un cambio que se construye con base en los componentes de una estructura ya existente, dentro de una arquitectura o diseño ya establecido. Es decir, refina y mejora un elemento, metodología, estrategia, proceso, medio de entrega o procedimiento ya existente.

Mejora continua: Se considera que es mejora continua cuando lo que se propone son cambios que afectan parcialmente alguno de los elementos de innovación educativa sin alterar de forma relevante el proceso. Por ejemplo, una eficiencia de operación, entrega o procedimiento.

Es de esta forma que los argumentos anteriormente expuestos permitirán mejoras académicas en la Escuela Normal de Tlalnepantla, considerando que ésta se encuentra en proceso de desarrollo de una innovación disruptiva, en donde se imparten clases presenciales utilizando la plataforma Moodle como medio de comunicación asíncrona, en donde cada docente difunde y socializa su planificación de curso; aloja lecturas, enlaces a videos, audios, establece foros, solicita tareas, registra asistencia, entre otras actividades.

Metodología

La presente indagación se visualiza desde un enfoque cualitativo, con base en la metodología estudio de casos que de acuerdo con Bell (2005), no es una simple descripción de un evento o situación específica, sino que “como en toda investigación, se recogen pruebas sistemáticamente, se estudia la relación entre variables y se planifica metódicamente la indagación” (p. 22), para ello se toma como muestra de indagación a los docentes que imparten cursos curriculares en 1ro., 2do y 3er, grado de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria; Licenciatura Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria.

La técnica utilizada para la recolección de información es por medio de encuestas de opinión, entrevistas, revisión del contenido y uso de la plataforma Moodle; aunado a la estrategia de análisis de información por triangulación. Cabe señalar que, para la sistematización de experiencias se realizan las entrevistas las cuales con autorización de los participantes, se graba el audio; las encuestas de opinión se distribuyen de forma digital, dirigidas a docentes y estudiantes; en lo que corresponde a la revisión de los contenidos y uso de la plataforma se contabilizan los recursos utilizados (blog, wiki, foro, entre otros), las actividades (lecturas, tareas, cuestionarios, entre otros), el tiempo y números de acceso a la misma.

Resultados

El avance de la investigación permite identificar que las habilidades digitales de docentes antes de la pandemia eran básicas, es decir uso de correo electrónico, redes sociales, visualización de videos, búsqueda y consulta de documentos académicos. Durante la pandemia sus habilidades se fortalecieron al aprender a utilizar, classroom, google site, teams, zoom y Meet. El uso de diversas plataformas de aprendizaje dificultó el seguimiento a la aplicación de los planes de programas de estudio, baja en el porcentaje de aprovechamiento de aprendizaje de los docentes en formación, es decir aumento en un 35% el porcentaje de reprobación. Por lo que se determinó unificar la plataforma de aprendizaje y diseño e implemento un diplomado para el uso de la plataforma Moodle dirigido en un primer momento a docentes.

Debido al confinamiento por COVID-19, la capacitación fue por medio de videoconferencia (zoom), explicando la plataforma y dando tiempos para que el personal docente realizara las actividades en la plataforma de forma directa (ejercicios), lo que permitió eliminar temores y aclarar dudas. Estas sesiones se grabaron y quedaron alojadas en el canal de YouTube de esta casa de estudios (por ejemplo “cómo crear foros virtuales en la plataforma Moodle” <https://youtu.be/HgpLnRWX0f4>) lo que ayudo al profesorado a consultar las veces que fuera necesario las diversas funciones de la plataforma.

Al inicio del uso de la plataforma se identifica que, un 20% de los profesores entrevistados comentan que sintieron temor e incertidumbre al utilizar la plataforma, el otro 80% expreso sentirse agobiados al utilizar un medio de aprendizaje diferente

al que ya se habían habituado. Al paso de tiempo y después de dos semestres se observó que la capacidad de la plataforma era insuficiente por lo que se adquirió mayor espacio en el servidor a causa de que el profesorado recibía el 100% de las actividades de aprendizaje en la plataforma, por ejemplo, audios y videos, siendo estos últimos los de mayor peso en la plataforma.

Los tiempos de confinamiento fueron cambiado y se dio paso a una modalidad híbrida, en donde la población estudiantil se dividió en dos, asistiendo los aprendices dos días a la semana lunes y martes un 50% y jueves y viernes el otro 50%. Es de esta forma que la plataforma siguió vigente y con uso frecuente. Actualmente la asistencia a la Escuela Normal es al 100% y la plataforma continua en uso, ya que se quedó como medio de comunicación permanente entre docente y estudiante; pero también como portafolio de aprendizaje, que sirve al profesor para aclarar dudas en caso de reprobación y al estudiante visualizar de forma clara y transparente sus avances y evaluaciones.

Aunado a las clases dirigidas a los estudiantes de la Escuela Normal se visualiza un beneficio más allá de esta casa de estudios, al establecer convenio de movilidad con otras Escuelas Normales por medio de la Plataforma Moodle, la cual fue de ayuda para impartir dos cursos: Multimetodología: Aproximación sociocultural en el aula de educación primaria y pensamiento de diseño para la innovación docente. Hasta el momento es lo que se ha documentado de información, aún falta identificar los recursos utilizados, las opiniones de los estudiantes, los beneficios que ellos perciben.

Discusión y conclusiones

La incorporación de la plataforma Moodle a la Escuela Normal de Tlalnepantla, trajo incertidumbre, negación, temores; situación que se comprende, ya que todo cambio causa inseguridad. Sin embargo, la incorporación de las TIC no es nuevo en la institución, desde hace más de una década existen recursos tecnológicos como son los pizarrones digitales, video proyectores, computadoras multimedia, conectividad a internet, pero todo se desarrollaba en un ambiente presencial y el uso de los recursos era opcional; es decir el docente si deseaba utilizaba el pizarrón y pintarrones, o bien brindaba una clase magistral, los estudiantes exponían algún tema, realizaban actividades manuales, lecturas, diálogos, se enviaban y recibían correos, uso de WhatsApp, entre otras.

La actualización docente para el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) se brindaban en la misma Escuela Normal, o en cursos, talleres, diplomados o certificaciones impartidos por el Estado o la Federación; aunado a lo anterior, se menciona en los planes de estudio y perfil de egreso el uso de las TAC. Aun así, el uso fue austero; la obligación del uso de los recursos y aplicaciones digitales a nivel mundial fue a causa del confinamiento por COVID-19, un riesgo natural que continua y sirve como indicador de prevención de riesgos y mejora continua para las instituciones educativas, debido a que la implementación de una plataforma de manera institucional desarrolla o fortalece habilidades

digitales en los docentes y estudiantes, Moodle se actualiza de manera constante y brinda mejoras en las aplicaciones o recursos lo que lleva a sus usuarios estar actualizados en el uso de las TIC y TAC.

Los usuarios (profesores y estudiantes) pueden ser consumidores, productores o ambos de las TAC e insertar los productos educativos en la plataforma; estas habilidades, a los futuros docentes de educación básica les abre un abanico de posibilidades ya que bien pueden continuar sus estudios de posgrado en modalidad virtual sin ningún problema o bien laborar como docentes virtuales; son beneficios que aún falta sistematizar y analizar. La continuidad de la aplicación de los instrumentos de investigación y la profundidad analítica en los hallazgos para identificar el alcance de los mismos y proporcionar las pautas teóricas y empíricas del posible modelo educativo actualizado de la Escuela Normal de Tlalnepantla en un entorno educativo híbrido.

Referencias

- Ampudia, R. V., Trinidad D. L. H. (2012). Entornos Personales de Aprendizaje: ¿final o futuro de los EVA?. Rencuentro. Análisis de Problemas Universitarios. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco pp. 32-39
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34023237005>
- Bell, J. (2005). Cómo hacer tu primer trabajo de investigación (Roc Filella Escolá, trad.). España: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1999).
- Ezcurdia, J. (2006). Reflexiones sobre la propuesta pedagógico – formativa de Paulo Freire y la noción de autonomía cultural. Configuraciones Formativas III. Autonomía y formación. Instituto de Investigaciones en Educación. 1 (VIII). Universidad de Guanajuato.
http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/C_ACAD/configuraciones/configuraciones-III.pdf
- Jara H.O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos. 1ªedición. Bogotá. Colombia. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Murillo, A. (2017). ¿Qué es innovación educativa? Observatorio. Instituto para el Futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey.
<https://observatorio.tec.mx/edu-news/innovacion-educativa>
- Reliefweb (2021). El grave impacto de la pandemia en la educación mundial.
<https://reliefweb.int/report/world/el-grave-impacto-de-la-pandemia-en-la-educaci-n-mundial>

Desarrollo de la competencia orientación al aprendizaje mediante ABPR en alumnos normalistas

ESCUELA NORMAL DE COATEPEC HARINAS

Edgar Iván Arizmendi Gómez

Patricia Malváis Vázquez

Catalina Díaz Hernández

Palabras clave: Competencia, Orientación al Aprendizaje, ABPR, Alumnos Normalistas, Proyectos.

Resumen

La reforma curricular de Educación Normal en puerta constituye una excelente oportunidad de renovar las prácticas profesionales de la educación, por lo que es imperativo que las Escuelas Normales generen acciones de innovación pedagógica. Para dar sustento a esta tesis, se desarrolló el proyecto “Dejando un legado en mi escuela” en que los alumnos diseñaron, implementaron y evaluaron actividades para hacer de la colaboración, un mecanismo de aprendizaje significativo, esto, en escuelas preescolares.

Los datos recolectados durante el diseño, implementación y evaluación del proyecto indican que en el grupo de estudio, la implementación del ABPr -aprendizaje basado en proyectos- promueve de manera significativa el desarrollo de la competencia orientación al aprendizaje en alumnos normalistas que además emplean trabajo en equipo, como insumo para la toma de decisiones que le ayuden a la resolución de problemas, desarrollan comunicación verbal y escrita, en un proceso de adaptación al entorno, orientando su trabajo a la calidad y al logro de aprendizajes en estudiantes de preescolar, no como un acto discursivo del plan y programas, sino de un requerimiento surgido del contexto en que ellos son protagonistas de su propia formación, esto orientado a la educación especial.

El ABP implementado es congruente con un modelo educativo centrado en el estudiante, acompañamiento académico permanente y oportuno, trabajo colaborativo y expectativas de logro por parte de los estudiantes y docente, y detonador relevante de construcción de aprendizajes significativos.

Introducción

La investigación que se realizó tiene la importancia de proponer una estrategia didáctica, el aprendizaje basado en proyectos, como posibilidad de desarrollar la

competencia de orientación al aprendizaje en los estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la escuela normal.

De esta manera, los resultados de la investigación pretenden argumentar si la estrategia de aprendizaje basada en proyectos es un elemento formativo de los futuros docentes. En el entendido de que lograrse fortalecer las competencias de orientación al aprendizaje, los estudiantes tendrán una ventaja profesional de seguir aprendiendo durante todo su ejercicio profesional y dar respuesta a los nuevos cambios que permanentemente vive la sociedad.

Por lo tanto, se pretende que esta investigación sea útil tanto a los estudiantes, como a los docentes para trabajar colaborativamente en la construcción de proyectos interdisciplinarios. Así mismo, sirva como estudio comparativo de una estrategia congruente con la metodología educativa basada en competencias. Además, pueda ser utilizado por estudiantes y docentes que se dedican al área de docencia e investigación. Igualmente, puede utilizarse como estudio comparativo de una estrategia congruente con la metodología educativa basada en competencias y un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje y en el estudiante.

Metodología

Perrenoud (2006) manifiesta que formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una mutación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de hacer o dar clases, de su identidad y de sus propias competencias profesionales, además de transformar la experiencia docente, reconocer que nos encaminamos hacia una nueva profesión en que el desafío es aprender a hacer más que enseñar.

Al respecto, Aznar y Ull (2009) señalan la necesidad de formar la racionalidad práctica (saber hacer) como medio de recreación y nueva construcción de conocimiento desde los materiales de la experiencia proporcionados por la aplicación del conocimiento científico en el caso presente, dentro del contexto escolar.

Por lo tanto, el enfoque por competencias añade a las exigencias de la centralización en el alumno la pedagogía diferenciada y los métodos activos, ya que éste también invita firmemente a los profesores, de acuerdo a Perrenoud (2006) a considerar los conocimientos como recursos para movilizar; trabajar mediante problemas; crear o utilizar otros medios de enseñanza; negociar y conducir proyectos con los estudiantes; adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar profesionalmente; establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico entre docente y alumnado; practicar una evaluación orientada a formar, en situaciones de trabajo y trabajar interdisciplinariamente.

Con estos referentes como punto de partida, se propone que desarrollar competencias en los estudiantes en educación especial tendrá mayores probabilidades de logro si se desarrollan competencias de orientación al aprendizaje en los futuros docentes que se educan en las escuelas normales. Si para Aznar y

UII (2009) la educación requiere enfocarse a la sostenibilidad de las instituciones universitarias, es imperativo que la formación magisterial de calidad constituya estrategia de sostenibilidad de las escuelas normales.

Así pues, a decir de Villa y Poblete (2007), un estudiante ha desarrollado la competencia de orientación al aprendizaje cuando demuestra utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objeto perseguido, a partir del reconocimiento del propio sistema de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo.

En este sentido, la valoración de la competencia se manifiesta en el desempeño, esto es en la movilización de saberes, valores y actitudes hacia el logro de determinado propósito (SEP, 2009). Como soporte de lo anterior, Canivell y Bernal (2009) relacionan esta competencia con el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, que está cobrando mucha importancia y que tiene su génesis con Delors (1997) quien señala a la educación básica como un pasaporte para toda la vida.

Aprender a aprender implica que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores con el fin de utilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos: en casa, en el trabajo, en la educación y la instrucción (Martín, 2008), ello, con la mediación del docente.

La competencia de orientación al aprendizaje es de carácter instrumental, no obstante, es de vital relevancia en la educación debido a su carácter básico para la adquisición y desarrollo de otras competencias y aprendizajes, argumento explicado por Villa y Poblete (2007). Además, el dominio de esta competencia se relaciona con el desarrollo de actitudes y valores y competencias interpersonales, individuales y sociales como madurez y seguridad personal, autocrítica, tolerancia, flexibilidad y adecuación a las situaciones cambiantes del entorno.

Para el desarrollo de la competencia de orientación al aprendizaje, es clave referir tres principios metodológicos propuestos por Martín (2008) prioritarios para el ámbito del presente trabajo.

El primero se refiere a la importancia de explorar las concepciones que estudiantes y docentes tienen sobre el aprendizaje. En concreto, las creencias sobre la inteligencia pueden influir de manera relevante en el proceso de aprender a aprender a través de lo que piensan maestros y alumnos. ¿Cómo aprenden los niños?, ¿Cuándo han aprendido?, ¿Cuál es el papel del profesor para que los discentes aprendan?

Un segundo principio metodológico implica enseñar al alumnado a regular sus propios procesos de aprendizaje. Es decir, a planificar, supervisar y evaluar su comportamiento cuando se enfrentan a cualquier tarea escolar.

Antes de comenzar la tarea didáctica que se les encomiende, los educandos necesitan preguntarse por los objetivos que se pretende lograr, lo cual es asunto pendiente en muchos estudiantes y maestros. Lo cual coincide con el logro de los

rasgos del perfil de egreso de la educación básica. El tercer principio se enfoca a supervisar los resultados.

Esto implica, de acuerdo con San Martí (2007) considerar la toma de decisiones a partir de los resultados de la evaluación para orientar este mecanismo hacia la mejora, en congruencia con el Programa Sectorial de Educación actual, (SEP, 2020).

Con referencia al postulado arriba citado, Shepard (2006) indica que la evaluación formativa será de verdadera ayuda para el aprendizaje, si crea una retroalimentación que proporcione entendimiento acerca de cómo llenar una carencia, o atender una debilidad de formación.

Para complementar la idea anterior, se integra a Tobón (2009) quien explica los proyectos como una estrategia general para formar y evaluar las competencias en los estudiantes mediante la resolución de problemas pertinentes del contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, ambiental-ecológico, cultural, científico, artístico, recreativo, deportivo, etc.) mediante acciones de direccionamiento, planeación, actuación y comunicación de las actividades realizadas y de los productos logrados.

Desde otra perspectiva, Maldonado (2008) sustenta que el aprendizaje basado en proyectos es una estrategia que permite el logro de aprendizajes significativos, porque surgen de actividades seleccionadas por los discentes, que trascienden en muchas ocasiones los objetivos y contenidos meramente curriculares, facilita la integración de asignaturas, permite organizar actividades en torno a un fin común, y fomenta la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo y la capacidad crítica.

Congruente con ello, el ABPr abre la oportunidad de retomar principios didácticos que contraponen un enfoque de enseñanza centrado en el maestro, es decir se prioriza un modelo basado en el alumno.

A decir de Posner (1998) el enfoque por proyectos se organiza desde una propuesta experiencial. Esto significa que mediante las actividades del proyecto, los discentes aprenden mediante la acción y la experiencia personal y colectiva, lo cual ayuda, de acuerdo con Díaz (2003) a reforzar y asimilar el aprendizaje cognitivo.

Con base en Hernández, Fernández y Baptista (2011) y Jiménez-Domínguez (2000), la investigación cualitativa es considerada como el ejercicio intelectual orientado a la obtención de una comprensión profunda de los significados y definiciones de una situación determinada, tal como nos la presentan los sujetos partícipes en ella, premisa que difiere con el ejercicio cuantitativo señalado por Briones (2002) sustentado en la utilización de información cuantificable para el tratamiento de sus objetos de estudio.

Congruente con la idea referida, Vasilachis (2006) argumenta que la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas –en este caso los integrantes de la muestra del estudio que se indicará más adelante-, sus perspectivas subjetivas, experiencias y acciones, para interpretarlas en el contexto en que se desenvuelven.

En el caso de este proyecto de investigación, la correlación se entreteje al enunciar que se desea explorar la medida en que la estrategia de aprendizaje basado en proyectos promueve el desarrollo de la competencia de orientación al aprendizaje en la enseñanza de la aritmética, en el grupo de estudio.

Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2011) afirman que la correlación indica tendencias, esto es lo que ocurre en la mayoría de los casos, más que en casos particulares; esto ayuda a validar el supuesto investigativo sobre el valor aproximado en que la implementación de una estrategia – aprendizaje basado en proyectos-, favorece el desarrollo de una competencia - orientación al aprendizaje, en un campo de estudio particular – enseñanza de la aritmética- nunca como causa/efecto.

El estudio etnográfico fue el método seleccionado para el desarrollo de esta investigación, pues de acuerdo a Gómez, Rodríguez y Alarcón (2005) trata de entender la complejidad estructural de los fenómenos que viven y sienten las personas involucradas en los ejes problemáticos asociados a su cotidianidad, integrándolos como co-investigadores de su propia realidad y de su particular contexto, en concordancia con el método se eligió la observación participante como técnica de recolección de datos y el cuestionario de respuesta abierta, guía de observación y rúbrica de evaluación y autoevaluación como instrumentos de recolección de información.

El proyecto denominado “Dejando un legado en mi escuela”, consistió en organizar equipos de 7, 5, 3 y 2 estudiantes, de acuerdo con la cantidad de alumnos en sus escuelas de práctica, para promover una acción de carácter pedagógico social, mediante el trabajo colaborativo orientado hacia el aprendizaje, desarrollando acciones como: juegos de patio, murales y minibibliotecas, de acuerdo con las necesidades de sus escuelas de práctica.

Resultados

Se aplicaron 29 observaciones y cuestionarios, un proyecto didáctico denominado “Feria de las matemáticas”, 24 rúbricas de desempeño, 24 guías de entrevista y 24 autoevaluaciones, durante el tiempo que duró el semestre. Los datos y resultados se presentan enseguida de manera más específica.

4.3 Dominio inicial de constructos

Tabla 1. Instrumento 1. Diagnóstico de preguntas abiertas sobre la estrategia y la competencia. Parte I

Instrumento	Pregunta/Observación	Posibles niveles de la competencia ó Componente de la competencia de	Sustento teórico
Diagnóstico sobre la estrategia y la competencia	¿Conoce en qué consiste el aprendizaje basado en proyectos? Sí No	Dominio conceptual de la competencia.	Perrenoud (2006)
	2. ¿Identifica cómo se construye un proyecto didáctico y cuáles son sus elementos? Sí No		
	3. ¿Conoce a qué se refiere el desarrollo de la competencia de orientación al aprendizaje? Sí No		
	4. ¿Identifica la metodología constructivista para el logro de aprendizajes de aritmética? Sí No En las cuatro preguntas se agregó: En caso afirmativo, ¿Cuál es?		

Por lo tanto, el concentrado de respuestas fue el siguiente (tabla 4), subrayando que la categoría a revisar fue dominio conceptual de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos” y la competencia “orientación al aprendizaje”:

Tabla 2. Instrumento 1. Diagnóstico de preguntas abiertas sobre la estrategia y la competencia. Parte II

Rúbrica de desempeño en el proyecto	Desarrollo de competencia de Trabajo colaborativo de Enseñanza de aritmética Aprendizaje autónomo Logro de aprendizajes en los estudiantes	Cuatro niveles de logro de competencia orientación al aprendizaje: Experto Avanzado Intermedio Novato	Díaz Barriga (2006) Canivel y Bernal (2009)
		Indicadores: – Planificación – Trabajo en equipo – Resolución de problemas – Toma de decisiones – Comunicación verbal – Comunicación escrita – Comunicación en lengua extranjera	

Guía de observación en participación del proyecto	Diseño	del	– Adaptación al entorno	Campos (2002)
	Implementación		– Orientación a la calidad	
Autoevaluación	Evaluación del proyecto	de	Diseño de secuencias didácticas	Díaz Barriga (2006)
	Desarrollo de competencia		Ejecución de secuencias de aprendizaje	
	Trabajo colaborativo	de	Evaluación de aprendizajes	
	Enseñanza de proyecto social		Cuatro niveles de logro de competencia orientación al aprendizaje:	
	Aprendizaje autónomo		Experto	
	Logro de aprendizajes en los estudiantes		Avanzado	
			Intermedio	
			Novato	

Los cuestionarios se aplicaron de manera simultánea, con la intención académica de generar las mismas condiciones de respuesta para los participantes, además, se agregó la opción ¿Cuál es? En caso de que se haya contestado afirmativamente, para clarificar el dominio y eliminar un sesgo de información, durante el proceso de análisis de datos.

Los resultados demuestran que era necesario dar un soporte teórico base para el desarrollo del proyecto, lo cual se atendió mediante investigación en fuentes electrónicas a la par de la generación del proyecto, de tal manera que lo aprendido en el proceso de búsqueda de información fuera insumo de aplicación en la escuela primaria. El concentrado de datos de esta categoría se presenta enseguida.

Tabla 5. Resultados de instrumento: Diagnóstico de preguntas abiertas sobre la estrategia y la competencia.

	Interrogante	Sí	No	¿Cuál es?		
				A	MA	NA
Pregunta 1	¿Conoce en qué consiste el aprendizaje basado en proyectos?	17	7	12	3	2
Pregunta 2	¿Identifica cómo se construye un proyecto didáctico y cuáles son sus elementos?	18	6	10	6	2
Pregunta 3	¿Conoce a qué se refiere el desarrollo de la competencia de orientación al aprendizaje?	15	9	11	4	0
Pregunta 4	¿Identifica la metodología constructivista para el logro de aprendizajes de proyecto social?	22	2	19	2	1

Acotaciones:

A: Adecuado

MA: Medianamente adecuado

NA: No Adecuado

En relación al marco conceptual que se propone en el marco teórico de la investigación

Discusiones y conclusiones

Con base en el enfoque cualitativo en una Institución de Educación Superior formadora de docentes orientada a la mejora de los procesos de formación inicial, con la participación entusiasta de los estudiantes, se diseñó, instrumentó y evaluó el proyecto “Dejando un legado en mi escuela”, para dar respuesta a la pregunta central de investigación: ¿El aprendizaje basado en proyectos permite desarrollar la competencia de orientación al aprendizaje en estudiantes en alumnos normalistas, al realizar un proyecto educativo social?.

El hallazgo central del estudio consiste en validar la premisa referida a que el aprendizaje basado en proyectos sí permite desarrollar la competencia de orientación al aprendizaje en estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa, al realizar un proyecto sobre la enseñanza de la aritmética en alumnos de educación primaria.

El ABPr además, mejora el desempeño docente de los alumnos y la calidad del aprendizaje de los discentes de preescolar, también se promueve la innovación de la práctica mediante actividades centradas en el aprendizaje y el alumno, esto es consistente con García y Amante (2006) que afirman que el aprendizaje basado en proyectos es factible en una variedad de asignaturas, en este caso, aritmética, con la valía de que los mismos estudiantes normalistas dan cuenta de su propio desarrollo de competencia.

Referencias

- Aznar Minguet, P. y Solís M. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación*, (2000), 21-237
- Canivell Castillo, V. y J. O. Bernal. (2009). Desarrollo de la competencia orientación al aprendizaje en la asignatura de Sistemas de Gestión de Bases de Datos. Barcelona, España: Universidad de Deusto, Barcelona.
- Cenich, G. y Santos G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. UNESCO
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Díaz Barriga (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill
- Fuenlabrada Velásquez, I., A. G. Reyes, F. Escareño Soberanes, S. García Peña, José L. Córdova Frunz. (2005). Aprender a enseñar matemáticas. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, proyecto

- administrado por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León (CECyTE, NL).
- García D. y Amante B. (2006) Algunas experiencias de aplicación del aprendizaje cooperativo y del Aprendizaje basado en proyecto. Departamento de Proyectos de Ingeniería, Universidad Politécnica de Catalunya.
- Gómez Sánchez, IreyRodríguez Gutiérrez, Luis; Alarcón, Luis. (2005). Método Etnográfico y Trabajo Social: Algunos aportes para las áreas de investigación e intervención social. Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, septiembre-diciembre.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Maldonado P. M.. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. Tribuna
- Martínez G. M. D. (2010) Aplicación de la metodología aprendizaje basado en Proyectos académicos colaborativos (aproac) Como estrategia de aprendizaje en el modelo de Educación basado en competencias profesionales. ESCA TEPEPAN IPN. Ponencia. Primer Coloquio Nacional de Educación Superior.
- Perrenoud, P. (2006). Construir competencias desde la escuela. Chile: Ediciones. Noreste. 9-14
- Posner, G. (1998). Enfoque de proyectos. En G. Posner, Análisis del currículo (pp. 181-190). Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- San Martí, Neus. (2007). Evaluar para aprender. Barcelona, España: Editorial Graó.
- SEP. (2020). Programa sectorial de educación 2007-2012. México: SEP
- SEP (2009). Plan y Programa de estudio 2009. México: SEP
- SEP (2018). Licenciatura en inclusión educativa. Plan de estudios, 2018. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (SEP) (2011). Resultados Prueba ENLACE 2011 Básica y Media Superior. México: SEP.
- Shepard, Lorrie (2006). La evaluación en el aula. 4ª Ed. EUA: Universidad de Colorado.
- Tobón, S. (2009). Proyectos formativos: didáctica y evaluación de competencias. En E. J. Cabrera, Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma. México: Secretaría de Educación Pública.

Valisachis G. (coord. 2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa

Villa, A. y Poblete M. (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. Bilbao, España: Universidad de Deusto Ediciones mensajero.

Percepción estudiantil de la ENAZ sobre el rigor académico en los formadores

ESCUELA NORMAL DE ATIZAPÁN DE ZARAGOZA

Edgardo Suárez Mendoza

Sandy Mariana Garduño Rivera

Iliana González Mendoza

Palabras clave: Método de Enseñanza, Formador de Docentes, Formación Profesional Superior, Percepción, Estudiantes.

Resumen

Esta ponencia presenta la percepción de los estudiantes normalistas de cómo consideran el rigor académico en las prácticas educativas de sus docentes formadores, para ello nos dimos a la tarea de consultar a estudiantes de las licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar, y de Enseñanza Aprendizaje del inglés en Educación Secundaria, a través de un cuestionario en línea, se indagó sobre cómo perciben las enseñanzas de su docentes, desde cuestiones básicas como la puntualidad hasta conocer si se sienten preparados para incorporarse al servicio profesional docente en educación básica cumpliendo los estándares que se requieren. El objetivo de este trabajo es conocer el impacto de estas enseñanzas dirigidas o no durante la formación inicial y de esta manera, proponer sugerencias con la intención de crecer institucionalmente, asimismo, buscamos responder ¿Cómo el estudiante interpreta el quehacer de su docente formador en lo que dice y hace, para construir su propia idea de ser maestro? Uno de los principales resultados es que se logró observar cómo el estudiante se identifica y se apropia de conocimientos y actitudes, que considera como arquetipo de persona a imitar. Cabe mencionar, que esta investigación se realiza con un enfoque interpretativo de la investigación acción. Los sujetos son estudiantes en proceso de formación, los hallazgos permitirán detectar variables de carácter conductual y comprender si estas manipulaciones emocionales influyen directamente para evaluar el desempeño del docente formador, no por su bagaje cultural, sino por su acercamiento afectivo.

Introducción

Esta es la primera fase de la investigación, no se ha concluido y solo se presentan algunos hallazgos sobre la forma de cómo realizan las prácticas educativas los docentes formadores en el aula de clase de la Escuela Normal de Atizapán (ENAZ) desde la percepción de los estudiantes normalistas, se analizaron las variables que se consideran importante de sus docentes formadores, por otra parte, se pueden

observar que tienen una idea de su formador que si domina su conocimiento y experiencia, pero también se acentúa las apreciaciones emocionales del mismo, dándole reconocimiento a su labor, señalando una idea diferente cuando el departamento de formación inicial, aplica un instrumento al final de cada semestre para evaluar el trabajo de sus docentes formadores.

Es aquí donde detectamos incongruencias entre lo que dice el estudiante normalista sobre sus formadores que al plasmarlo en una evaluación nos señala grandes diferencias en el hacer, ahora esta investigación sobre esta percepción del estudiante tiene cierto sesgos y subjetividades pero se profundizará qué sucede entre este binomio, el docente formador se justifica de la multiplicidad de funciones que tiene asignadas en la escuela normal, para no cumplir en la totalidad el logro de las competencias de manera profesional, argumenta que se distrae de las labores docentes por atender tareas: administrativas, tutoría, asesoría, acompañamiento a prácticas, comisiones oficiales dentro y fuera de la escuela, que le ocupan gran cantidad de tiempo.

El docente formador manifiesta que las actividades le absorben y no puede enfocarse a una sola, se tiene que dividir y no logra concretar una acción, se encuentra diversificado, esto hace pensar que los años de servicio pueden denotar fatiga y estrés en su desempeño ya no dirige la clase, ni tampoco aclara dudas, hace uso excesivo de la división del trabajo en equipo. Para este trabajo de investigación se analizarán las diferentes percepciones de los estudiantes sobre la práctica educativa de sus docentes formadores dentro la escuela normal, con el objetivo principal de mejorar su formación, aprendizaje y alcanzar los propósitos del plan de estudio vigente (2018).

Uno de nuestros propósitos principales no es solo indagar sobre el trabajo académico, de los docentes formadores, sino identificar y proponer acciones de mejora a la formación inicial; lograr cambios en la práctica de docentes para elevar el nivel de aprendizaje, reconociendo que es una labor compleja porque los formadores tienen un bagaje cultural, años de servicio, actitudes, ideología política, y diferentes maneras en las que se incorporó al sistema educativo influyendo estos aspectos en la formación de los futuros docentes.

La preparación de los futuros docentes es una responsabilidad del estado y el mismo que encomienda está a la escuela normal, este propósito asignándole múltiples recursos desde lo material, personal y planes de estudio como el del 2018, al realizar investigaciones educativas si se cumple o no está encomienda, hay sospechas de todo tipo desde que hacemos para formar a los futuros docentes que se incorporaran en la educación básica; esta investigación hace un alto en este momento y toma la opinión de los estudiantes normalistas de cómo se sienten en su escuela, como consideran que su formación es completa o no, cual es el desempeño de sus docentes formadores desde su mirada. Conocen que hay organismos gubernamentales que dan seguimiento al logro y de la preparación de los docentes que se incorporaran al servicio profesional docente. (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015). Que llevan resultados sobre el desempeño de los docentes y las necesidades de actualización.

En este momento solo hablaremos de la percepción de los estudiantes sobre cómo se sienten atendidos por sus formadores, más adelante se hará una triangulación de información obtenida de otros instrumentos como las evaluaciones aplicadas al desempeño docente del formador y su trabajo con el grupo. Esto nos plantea diferentes líneas de investigación, como el buen desempeño docente, el logro de las competencias, si los estudiantes se están equivocando al evaluar a sus docentes una de manera estimativa más que de manera académica.

Esta profesión requiere de una constante actualización sobre la formación humana, en ocasiones se viene transmitiendo de una generación a otra, es decir, repiten su propia formación a los estudiantes sobre lo que aprendió, lo que considera importante enseñar; es necesario hacer un alto y reflexionar su propia práctica y visibilizar la forma en cómo aprendió y ahora cómo enseña en la escuela normal, en diferentes momentos de su vida profesional (Delors, 1996). Pero, como hacer énfasis en el rigor académico, para el logro de los propósitos del plan de estudios; y no recurrir a la manipulación de los sentimientos de los estudiantes a su cargo, por otra parte, las autoridades educativas han hecho uso de los docentes formadores como intermediarios, no para crear las mejores prácticas educativas, sino solo connotaciones funcionalistas. (Imbernón, 1997).

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo, ya que, es necesario reflexionar y crear puentes entre el investigador y los participantes (Mertens, 2005), los docentes que realizan la investigación mantienen comunicación directa y permanente con los estudiantes normalistas del primer al tercer grado de las Licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar y Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Nivel Secundaria, en ella participaron 99 estudiantes, donde respondieron cuestionarios en línea.

Los sujetos de esta investigación fueron asignados aleatoriamente para dar respuesta al instrumento de datos personales, cabe mencionar que se dio el consentimiento informado para su aplicación. Mediante el uso de un formulario Google se indagó sobre las prácticas educativas de los docentes formadores dentro de la ENAZ, por lo que, a los estudiantes de las Licenciaturas antes mencionadas se les preguntó lo siguiente: 1. ¿Consideras que el docente responsable del curso posee el grado de preparación necesario para enseñar en el nivel superior?; 2. Menciona las actitudes que tiene el docente del curso que consideras son dignas de apropiarse. (Mínimo tres); 3. ¿Cuáles son los conocimientos que posee el docente que han sido de utilidad para tu formación profesional?; 4. ¿Cómo ha contribuido la experiencia de tu docente para la atención y solución de problemas en tu práctica docente?; 5. ¿Qué tipo de estilo docente utiliza con mayor frecuencia en el curso? ¿Por qué?; 6. ¿Qué organización del trabajo predomina en el curso?; 7. ¿El docente formador presenta de manera oportuna el plan de trabajo del curso?; 8. ¿Conoces de manera oportuna la forma de evaluar que empleará para asignar tu calificación?; 9. ¿Consideras que el docente del curso posee las competencias que se establecen en el mismo programa del curso que imparte? ¿Por qué?; se usó esta

herramienta de investigación con el propósito de recuperar la percepción del trabajo de sus docentes en el aula; de cómo perciben.

A partir de la aplicación y con los resultados de las tres licenciaturas se analizaron los mismo separando la información por curso e incluso se confrontaron los resultados de aquellos cursos de diferente licenciatura.

Asimismo, se hizo uso del enfoque interpretativo de la investigación acción, orientada al cambio de las prácticas educativas repetitivas y tradicionales que señala Kemmis y MacTaggart (1988), donde se construye desde y para la práctica, para mejorarla a través de sus hallazgos.

Resultados

En este apartado se desglosarán los principales resultados derivados de la aplicación del instrumento. De los 99 estudiantes cuestionados se logra identificar que casi la totalidad, es decir 97 de los 99 estudiantes, consideran que los docentes titulares de los cursos poseen el grado de preparación necesario para atender en nivel superior. Sin embargo, haciendo un análisis con el resto de las preguntas logramos encontrar que si verdaderamente cumpliéramos con ese perfil docente deseable dentro de los planes y programas deberíamos tener desarrolladas las competencias profesionales del perfil de egreso de la licenciatura que se atiende.

En cuanto a las actitudes dignas de apropiarse recaen notablemente sobre la empatía siendo la de mayor distinción seguida por la de compromiso; el demostrar respeto a los estudiantes y evidenciar esfuerzo, flexibilidad, organización y perseverancia dentro de las sesiones. Dejando ver que un valor pesa sobre el compromiso y sistematización de cada una de las sesiones de los cursos.

Seguido de ello les preguntamos sobre el nivel de conocimiento que demuestran los titulares de los cursos y se identifica que el 61% de los docentes se basan en los programas de los cursos; el 28% basan sus diálogos en las experiencias; el 9% no logra con claridad distinguir el tipo de conocimiento y 1% dice que se tiene poco dominio del conocimiento del curso. Es justo en este punto que nos cuestionamos sobre si el rigor académico puede ser un área de mejora en nuestra institución.

Continuando con las siguientes preguntas se logra confirmar que el estilo docente predominante es el experiencial con una identificación del 45%; el cognitivo con el 43% y un 10% basado en lo afectivo. Lo cual podría confirmar que los aprendizajes de los estudiantes normalistas tienen una connotación mayormente experiencial y no sobre la investigación que es una de las características de los planes y programas del 2018.

Hallazgos

Analizando los resultados en las gráficas que emite la plataforma, se observan variables como; conocimientos, experiencias, actitudes, organización del trabajo en

el aula, forma de valorar, hay diferencias entre los docentes sobre su desempeño considerado aceptable y no; desde la percepción de los estudiantes hay también incongruencias entre lo que dicen y hacen sus formadores, por ejemplo, perciben que no poseen los conocimientos para trabajar en el nivel superior, es decir, que hay docentes con nivel doctorado pero que no demuestran sus conocimientos al impartir el curso, así mismo, docentes con estudios técnicos y de licenciatura que utilizan la parte emocional y afectiva con ellos para impartir su curso, no se enfocan al desarrolló las competencias del curso por falta de dominio de los contenidos, no obstante, docentes con estudios de licenciatura tienen un gran compromiso al trabajo frente al curso.

Con respecto a la variable de la evaluación, se identifica que es de manera apreciativa en lugar de formar, es decir que, existe más afectividad con algunos estudiantes que con otros, ya que los resultados arrojaron que dos estudiantes al valorar un terminado curso, valora al docente con indicadores totalmente diferentes, uno enfocándose a lo afectivo y el otro a lo cognitivo.

Perciben que los docentes no comparten sus experiencias en el nivel educativo del que enseñan, limitándose a dar consejos de manera teórica no práctica, tal parece que los docentes formadores ignoran que él estudiante cuando tiene la oportunidad de evaluar a su docente manifiesta su punto de vista.

Algunos de sus docentes distribuyen el trabajo en equipos para ellos no hacer nada, tampoco les aclaran dudas, cuando les preguntan no hay respuesta (el docente solo se concreta a dar instrucciones).

Considerando que estos primeros resultados nos marcan una ruta para cruzar las diferentes evaluaciones que se hacen al desempeño de los docentes de la ENAZ.

Que algunos docentes con o desempeño no favorable, consideran que no les enseñan nada nuevo de su curso, su trato con ellos es muy amable y afectuoso hasta considerarse muy cercano, no observan compromiso para trabajar con ellos, que no preparan sus clases, no les presentan el plan de curso, tampoco la forma de cómo serán evaluados, demuestran inseguridad al estar frente el grupo.

Lo anterior puede considerarse que los docentes con desempeño aceptable se perciben según los estudiantes, que hay mayor compromiso al trabajo en el aula, que si preparan sus clases, que siguen su planificación de acuerdo a los indicadores, establecen organización áulica que si existe rigor académico basado en la disciplina, por tanto, son capaces de convertir los conocimientos en acciones pedagógicas (García y Congosto, 2000; Shulman, 2001).

Referencias

- Basuela (2022) La docencia a través de la Investigación acción. Revista Iberoamericana de Educación.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un gran tesoro. Santillana, ediciones UNESCO.

- Elliott, J. (2000). La investigación acción en la educación. Morata, S. L. España.
- García, J. y Congosto, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. En T. Gonzales (Eds.) Evaluación y Gestión de la Calidad. Educativa. Un Enfoque Metodológico, Aljibe: Málaga.
- Imbernón, M. Canto, H. P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. Revista electrónica Sinèctica, núm. 41. Pp. 1-12.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educativa. (2015). Informe de Gestión.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. Revista de Educación, (340), 117-140.

Configuración de estilos docentes. Aportes del análisis y reflexión de la práctica docente

ESCUELA NORMAL DE SAN FELIPE DEL PROGRESO

Efraín Aldama García

Alejandra Velázquez Monroy

Ricardo Godínez Navarrete

Miguel Ángel Anda Fuentes

Palabras clave: Análisis Epistemológico, Construcción del Conocimiento, Práctica Educativa, Formación Inicial.

Resumen

La incipiente calidad de la producción académica de los estudiantes normalistas en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares, derivada de la falta de sistematicidad en la estrategia de formación “Reflexión de la Práctica Docente”, contrapone las prospectivas de la Dimensión Epistemológica del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) en relación a las tareas de producir y usar el conocimiento (...) que conducen a reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad educativa de la formación inicial de los futuros maestros de educación primaria.

Para adjuntarle sistematicidad al Análisis y Reflexión de la Práctica Docente, con base en los avances de la investigación denominada Configuración de estilos docentes, los aportes del análisis y reflexión de la experiencia docente, se postula, desde una perspectiva teórica, un abanico amplio de Rutas Metodológicas así como los instrumentos mediadores del aprendizaje <<narrativas>> con la intencionalidad de promover la generación y aplicación de conocimiento pedagógico y didáctico que fundamente la práctica profesional y la configuración de un estilo docente.

La producción de conocimiento pedagógico y didáctico se enmarca en lo que se ha tipificado como el Complejo Cognitivo de la formación inicial, toda vez que la realidad educativa en la que se inscribe se ha tipificado como un Sistema Complejo en el que interactúan el complejo cognitivo y las actividades de naturaleza cognitiva y formativa que desarrollan los estudiantes normalistas a fin de lograr el Perfil de Egreso.

Introducción

Este documento tiene el propósito de exponer, desde la perspectiva teórica, uno de los aspectos fundamentales de la investigación en desarrollo denominada

Configuración de Estilos Docentes. Los Aportes del Análisis y Reflexión de la Experiencia Docente, el concerniente a las rutas disciplinares para el análisis y reflexión de la práctica docente en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la matemática escolar.

Refiere la estrategia de formación Reflexión y Análisis de la Práctica Docente a la manera de estrategia epistemológica para transformar la información teórica y empírica en conocimiento pedagógico y didáctico por medio del cual los estudiantes normalistas fundamentan la práctica docente propia. La tarea de aplicar y generar conocimiento de tipo pedagógico y didáctico a partir de la información sustraída del complejo cognitivo << cursos y práctica docente >> sugerido en el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), tiene su concreción a partir de dicho mecanismo constructivista.

En torno a la aplicación y generación de conocimiento pedagógico-didáctico, coexisten y desarrollan dos perspectivas fundamentales de la formación inicial; la primera, refiere la configuración de los estilos docentes de los estudiantes normalistas y, segunda, la transformación en conocimiento pedagógico y didáctico de la información teórica y empírica adquirida por ellos, << lo epistemológico de la formación inicial para la docencia >>, mediante el cual se va configurando un estilo docente; el conocimiento construido será su carácter distintivo, la configuración personal de su estilo de docencia.

Ambas perspectivas, la configuración de los estilos docentes y la generación y aplicación de conocimiento pedagógico-didáctico, suelen ser dialectizadas mediante el análisis y reflexión de la práctica docente con la intencionalidad de construir conocimiento pedagógico y, con base en este, adjuntarle un basamento epistemológico a dicha configuración y al mismo estilo docente del estudiante normalista.

A partir de la revisión crítica y el cuestionamiento incisivo acerca de la concreción de estas dos perspectivas, se identifica la presencia de una ruptura epistemológica en la generación y aplicación de conocimiento pedagógico-didáctico objetivada por la imposibilidad de los estudiantes normalistas de generar o construir su propio conocimiento a partir del cual adjuntarle un estatus epistemológico a su práctica y estilo docente.

En la misma ruta crítica, se preestablece que la imposibilidad de producir conocimiento pedagógico y didáctico se implica a la formación docente por dos acciones dispares; por un lado, se encuentra la adquisición de la información teórica y, por otro, la recuperación de la información empírica. Dicho de otra manera, estas acciones implican dos tipos de racionalidad << teórica y empírica >> cuya interacción durante el análisis y reflexión de la práctica es incipiente o casi nula por la falta de sistematicidad y una orientación metodológica coherente; esta situación deja ver una serie de obstáculos epistemológicos y metodológicos instalados en la formación inicial que subsume la construcción del conocimiento, esencia de la práctica docente. Dicho en términos del Plan de Estudios-2018, la aplicación, producción y generación de conocimiento pedagógico se separa de su dimensión epistemológica toda vez que el análisis y la reflexión de la práctica docente es asistemática y ajena

a los principios teóricos que fundamentan la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas que se estudian en el ámbito de la educación normal y del de la educación primaria.

Derivada de esta situación, se instala una ruptura epistemológica en el proceso de formación inicial para la docencia, en general y, de manera particular, en la configuración del estilo docente de los estudiantes normalistas en el ámbito de la matemática escolar, sintetizándose como la ausencia del uso de la información teórica y empírica en un sentido epistemológico estricto y su transformación en conocimiento pedagógico y didáctico durante el análisis y reflexión de la práctica docente.

A este respecto, se reiteran las dos situaciones de formación relevantes y fundamentales en la configuración de los estilos docentes; la primera, enfatiza la asistematicidad de la estrategia de análisis y la reflexión de la práctica, en tanto proceso de aplicación y generación de conocimiento pedagógico-didáctico referido a la práctica docente del estudiante normalista. La segunda, subraya la ausencia de la producción de conocimiento pedagógico propiamente dicho, a partir de la información teórica y empírica que recuperan de los diferentes cursos y la práctica profesional que componen el programa educativo de la LEP. Ambas situaciones subsumen lo epistemológico de la formación para la docencia, instalándose así, la ruptura epistemológica en la formación inicial para la docencia.

En este sentido, en los reportes o informes de la práctica docente, es común identificar una racionalidad empírica ajena a la racionalidad teórica; en algunos casos, predomina la información empírica referida desde el mismo sentido común de los estudiantes normalistas; en otros, prevalece lo teórico respecto a lo empírico.

En este tipo de elaboraciones, con demasiada frecuencia se leen ideas construidas a partir del sentido común, de la experiencia e incluso, en el extremo opuesto, se identifican preferentemente ideas con una carga eminentemente teórica. Esto se constituye en una serie de obstáculos para la construcción del conocimiento pedagógico y didáctico al intentar la configuración de un estilo docente propio, proceso que pudiera quedar enmarcado en la dimensión epistemológica del programa de estudios del que participan los docentes en formación inicial.

De esta manera, se infiere que los obstáculos epistemológicos identificados en las distintas narrativas a partir de las cuales fueron elaborados los informes de prácticas, se han configurado como una ruptura entre los aportes teóricos de los distintos cursos del programa educativo y los aportados por la práctica docente; dicha ruptura epistemológica se haya instalada en el proceso de análisis y reflexión que impone el estudiante normalista, al desarrollo de la práctica docente, volviéndose objetivos a partir de la asistematicidad y la insipiente o nula generación de conocimiento pedagógico y didáctico.

Con base en este análisis, se reitera la existencia de la ruptura epistemológica y la ausencia de construcción del conocimiento personal del docente en formación, dicho sea de paso, que es el producto de la dialectización de los saberes teóricos

involucrados en la formación inicial y los que se encuentran presentes al interior de la práctica docente <<saberes empíricos>>.

En el mismo tenor, la asistematicidad teórica y metodológica que caracteriza tal análisis y reflexión se presenta como la ausencia de la categorización de los distintos aspectos que constituyen la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares y que bien pudiese gobernar esta estrategia de formación.

Metodología

La investigación denominada Configuración de Estilos Docentes. Los Aportes del Análisis y Reflexión de la Experiencia Docente se inscribe en la modalidad de investigación cualitativa de corte interpretativo <<Hermenéutica>>. El enfoque cualitativo de esta investigación implica un carácter hermenéutico-dialéctico en la interpretación de la lógica constructiva del conocimiento pedagógico-didáctico de los sujetos de la investigación, los estudiantes normalistas; se asume, entonces, que la interacción del estudiante y el complejo cognitivo se lleva a cabo en la consideración de una totalidad. A partir de tal consideración, se vuelve práctico el carácter dialéctico de la investigación al analizar la lógica constructiva al transitar de la adquisición de la información teórica y empírica, a la construcción del conocimiento pedagógico-didáctico, posteriormente, base de los estilos docentes que los estudiantes normalistas van configurando durante su recorrido escolar.

Con esta modalidad de investigación no se pretende llegar a verdades absolutas ni a generalizaciones. Una de las intenciones de fondo es que la metodología y los instrumentos sean suficientemente flexibles para dar cuenta del estatuto epistemológico del objeto de estudio y a la vez se mantenga el rigor metodológico. Esto último se logra traducir como la lectura de la realidad a través de los principios teóricos que enmarcan la interpretación del problema de investigación y su objeto de estudio; en este sentido, el fundamento teórico y técnico de los instrumentos de investigación suele considerarse como “La metodología es la teoría en acto”.

La Formación Inicial, ámbito en el que se ubica el objeto de estudio, queda caracterizada a la manera de un Sistema Complejo, a la práctica docente como un Complejo Cognitivo y al Análisis y Reflexión de la Práctica Docente, como el ámbito de los mecanismos para producir conocimiento pedagógico y didáctico, quedando representados en los informes correspondientes, tomado a la manera de fundamento de la práctica docente que va configurando y consolidando el estudiante normalista.

La formación inicial, en tanto Sistema Complejo, implica su consideración como una totalidad organizada en la cual los elementos no son “separables” y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente. El Complejo Cognoscitivo refiere entonces al conjunto de componentes de esa totalidad organizada, constituido por un sistema de relaciones cambiantes en las formas de comportamientos, situaciones y actividades que son socialmente considerados como teniendo carácter cognoscitivo”. (García, 2000; 40) y los mecanismos constructivos del conocimiento son los componentes del análisis y reflexión de la práctica docente. Entre estos

últimos se cuentan a las constataciones e inferencias, abstracción y generalización y correspondencias y transformaciones.

La serie de actividades de carácter cognoscitivo de las que se habla arriba, se corresponden con los tipos de pensamiento que están presentes en la construcción del conocimiento disciplinar y la transformación de la información teórica y empírica en conocimiento pedagógico y didáctico inherente a tal disciplina, mismas que son consideradas como objeto de conocimiento escolar; por ejemplo, para la construcción de las matemáticas se logran desplegar las siguientes observar, identificar y representar patrones, elaborar hipótesis, construir explicaciones; resolver problemas, utilizar métodos y herramientas disciplinares, buscar e identificar relaciones; plantear y resolver conjeturas; formular generalizaciones y construir argumentos.

Hacer consciente el uso de estas formas epistemológicas de proceder durante el análisis y reflexión de la práctica docente, significa adjuntarle sistematicidad a esa estrategia de formación análisis y reflexión de la práctica docente, a la generación y aplicación del conocimiento y a la propia configuración de los estilos docentes de los estudiantes normalistas.

De esta forma se diseñaron las rutas teóricas, genéricas y específicas, con la intencionalidad de adjuntarle cierta sistematicidad al análisis y reflexión de la práctica docente en el área de didáctica de las matemáticas. Así se exponen, a continuación, esas rutas generales y específicas.

Rutas generales

Situaciones didácticas. Derivada de la Teoría de las Situaciones Didácticas (Bruosseau, 1985), se consideran las cuatro situaciones didácticas por las que transita la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y ciencias: situación de acción, de formulación, de validación y de institucionalización.

Aspectos del aprendizaje de las matemáticas. Propuesta y fundamentada en la Teoría Ontosemiótica para la enseñanza de las matemáticas y ciencias. Considera que el aprendizaje de las matemáticas se compone por cinco aspectos, a saber: conceptual, algorítmico, estratégico, comunicativo y representacional.

Rutas específicas

Algebraica. Esta propuesta apoya el análisis y la reflexión en torno a la producción de conocimientos matemáticos de los estudiantes, por una parte, a partir de los Estadios del Razonamiento Algebraico (ERA) y de los Usos de la Literal conceptualizados al interior de la Teoría Ontosemiótica. Por otra, con base en los Niveles de Desarrollo de las Estructuras Algebraicas (NDEA), propuestas por Epistemología Constructivista (J. Piaget y R. García), mismos que se conceptualizan como Intraoperacional, Interoperacional y transoperacional.

Geométrica. Se considera aquí al Modelo de Razonamiento Geométrico Van Hiele (MRZVH), que se ha vuelto muy conocido en el medio. Otra opción teórico-metodológica para los propósitos de la generación y aplicación del conocimiento pedagógico por medio del Análisis y Reflexión de la Práctica Docente es la propuesta por Piaget y García denominada Niveles de Desarrollo de las Estructuras Geométricas (NDEG), conceptualizados como Intrafigural, interfigural y transfigural.

Resultados

Las rutas teóricas para el análisis y reflexión de la experiencia docente preestablecen por sí mismas una sistematicidad metodológica al tiempo que permiten un proceder epistemológico de tal suerte que los estudiantes normalistas acceden a una racionalidad constructivista que les ofrece la posibilidad de transformar la información teórica-empírica en conocimiento pedagógico y didáctico personal, luego interpersonal que será, a la postre, el fundamento de la práctica profesional y de la configuración de su estilo de trabajo docente.

Se da un ejemplo de esta propuesta, para tal efecto se toma a la primera ruta genérica, la concerniente a las situaciones didácticas.



Como se logra observar, en esta propuesta metodológica y epistémica para la reflexión de la práctica docente cobra sentido la lógica preestablecida por las consideraciones teóricas, en este caso de la teoría de las Situaciones Didácticas. Y de manera paralela, la posibilidad de generar conocimiento pedagógico y didáctico referente a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de los programas de las matemáticas por parte del estudiante normalistas.

Conclusiones

Se ha supuesto que la narrativa, en términos de instrumentos mediadores del aprendizaje (Díaz, 2019), impele diversos criterios epistemológicos y metodológicos rigurosos en su construcción; su génesis son los referentes teóricos y empíricos a partir de la cual se desarrolla el análisis y la reflexión de la práctica docente; por otra parte, la narrativa apoyará el conocimiento del sentido que los estudiantes normalistas otorgan a los aprendizajes, a la vez, las posibilidades de producción o construcción de saberes pedagógicos y didácticos personales y situados; es así que los aprendizajes orientados a la formación para la docencia, se los considera en tres de sus dimensiones teórica, empírica y el resultado de la conjugación epistemológica de ambas.

Con tal intencionalidad, se han seleccionado algunos instrumentos mediadores del conocimiento y la producción epistemológica, en tanto dispositivos pedagógicos basados en la narrativa propiamente dicha, como son entornos personales para aprender, relatos personales e incidentes críticos. La descripción subyacente, implica la experiencia de aprendizaje situado; en esa descripción dará cuenta del carácter subjetivo de su propia epistemología, del posicionamiento teórico-experiencial acerca de su docencia, así como la construcción de sentidos al respecto de los conocimientos que va construyendo a partir de las experiencias docentes.

Referencias

- García, R. (2000). El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos. Gedisa Editorial. México.
- García, R (2006). Teoría de los Sistemas Complejos. Gedisa Editorial. México.
- Godino, J.D. Carmen, B. Vicent, F, (2007), Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción Matemática. Versión ampliada y revisada al 8/Marzo/2009 del artículo.
- Godino, J. D. Carmen, B. y Vicent, F. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. ZDM. The International Journal on Mathematics Education, 39, 127-135.
- [JD Godino](#), [C Batanero](#), [V Font](#) - Zdm (2007), The onto-semiotic approach to research in mathematics education. Madrid, España.
- Inhelder, B. (1991) Aprendizaje y estructuras del conocimiento, España: Morata.
- Martín del Pozo, R. (2013) El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros, España: en Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013.
- Martín del Pozo, R. Y Porlán, R. (1999). Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. Revista Interuniversitaria Formación del Profesorado, 35.

- Piaget, J. (1978) Introducción a la Epistemología Genética: 1. El pensamiento matemático, Argentina: Paidós.
- Piaget, J. Rolando, G. (2004). Psicogénesis e Historia de la Ciencia. Siglo XXI Editores. México.
- Ritchhart, R. M. Church & K. Morrison. (2014), Hacer visible el pensamiento. Prólogo David Perkins. Editorial Paidós. Buenos Aires-Argentina.

Estrés académico y su relación con el aprovechamiento escolar en alumnos normalistas

ESCUELA NORMAL DE LOS REYES ACAQUILPAN

Elvira de Guadalupe Ortega Camacho

Palabras clave: Estrés Académico, Aprovechamiento Escolar, Estudiantes, Cognoscitivo, Afrontamiento.

Resumen

La presente investigación intenta recuperar elementos valiosos sobre el estrés académico en los alumnos normalistas. Es evidente que los tiempos de hoy son muy dinámicos y en el ámbito educativo no es la excepción; por ello, existe estrés en los estudiantes y en el nivel superior no es la excepción. Específicamente en las escuelas normales, como instituciones formadoras de docentes, las actividades inherentes a la práctica educativa en espacios de educación básica hacen que el estudiante normalista tenga tareas académicas distintas a las de otras profesiones, por ello, es importante revisar si los docentes en formación tienen estrés académico. Una vez que se corrobore si existe o no dicho estrés, es de suma importancia identificar si se tiene o no una relación con el aprovechamiento escolar de los estudiantes.

El impacto y relevancia del presente trabajo cobrará sentido en las aulas de las escuelas normales, ya que, así sabremos como reajustar nuestra práctica docente como profesores formadores de formadores y con ello, mejorar los aprendizajes y aprovechamiento escolar de los estudiantes normalistas.

Introducción

Actualmente, el estrés afecta a niños y adultos, escolarizados y no escolarizados. Ante tal problemática, es necesario pensar y reflexionar como sociedad que estamos haciendo mal, pues las conductas de un sujeto estresado pudieran repercutir en la vida de todo ciudadano común, ya que actualmente, no se puede actuar de manera aislada, sino que todos, queramos o no, dependemos de nuestra comunidad.

Es cierto que hoy día se viven momentos distintos a hace algunas décadas y no podemos afirmar que estos tiempos sean mejores o peores a los anteriores, simplemente son distintos. Es por ello que necesitamos cambiar y adaptarnos a nuestra realidad.

El estrés actualmente se ha disparado sin que podamos poner un freno o solución; y esta situación repercute de manera determinante en nuestros niños y jóvenes. La

noticia del periódico El Universal: México, rey del estrés laboral, menciona que “México es el país con el mayor índice de estrés laboral en el mundo, de acuerdo con datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS)” (Gómez, 2016, p. 23). Dicha situación es preocupante, pues la vida cotidiana transcurre sin que el pueblo mexicano, (quizás en su mayoría, conozca estas estadísticas).

El estrés es un fenómeno definido por la (OMS) como una “epidemia mundial”. Y la profesión de la docencia está dentro de la lista de las 8 profesiones con más estrés laboral. Los docentes en formación no están exentos de sufrir este fenómeno pues como lo analiza (Esteve, 2006) en el desempeño de los profesores noveles, se observan sentimientos de frustración y ansiedad al enfrentarse a demandas no aprendidas para ser resueltas. Las dificultades les acarrearán conflictos, y les ocasionan malestar, desequilibrio emocional y varias enfermedades.

La vida en las instituciones educativas desafortunadamente no está libre del estrés académico. Aproximadamente, desde hace quince años es un tema de investigación en psicología clínica y educativa. De acuerdo con Mazo y Berrío (2011), el estrés académico es un tópico nuevo en las ciencias de la salud, por lo que aún no se ha propuesto su diagnóstico en el DSM-5 ni en la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE; OMS, 1992). No obstante, es de suma importancia su inclusión pues, siguiendo a Maturana y Vargas (2015), los síntomas asociados al estrés escolar suelen acompañar a cuadros adaptativos, ansiosos, conductuales y emocionales, convirtiéndose en un foco de atención relevante.

Ya que este tipo de estrés incide tanto en el ser humano y afecta de sobremanera a docentes como a alumnos resulta importante investigar dicha problemática dentro de nuestra institución, pues es necesario conocer y analizar si el estrés está o no, relacionado con el aprovechamiento escolar del estudiante normalista.

Metodología

El enfoque que sustenta esta investigación es de corte cuantitativo de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) este utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías. El tipo de estudio es correlacional, pues los estudios de este tipo “asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población. Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables. En este caso la investigación versará en dos variables a medir: el estrés académico y el aprovechamiento escolar.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) aluden que, para el proceso cuantitativo, la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población. El investigador pretende que los resultados encontrados en la muestra se generalicen o extrapolen a la población.

La muestra de la presente investigación está conformada por 41 estudiantes de segundo grado de la licenciatura en educación primaria generación (2020-2024), de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, ubicada en av. Puebla s/n, col. Coaxusco, localidad de los Reyes, municipio la Paz, Estado de México, al oriente de la Entidad. El tipo de muestreo que se utilizó fue no probabilístico, recordando que “en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador”. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 361). Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones del investigador.

Para reunir los datos se administró el Inventario Sistemático Cognoscitivo de Estrés Académico – segunda versión (SISCO SV-21 según su abreviatura). El autor de este inventario es el profesor e investigador Arturo Barraza Macías en el año 2018. Este instrumento propuesto por Barraza (2018) está constituido por 23 ítems. El cuestionario fue diseñado para ser autoadministrado mediante un formulario.

Su aplicación dura entre 20 y 25 minutos y tiene las siguientes propiedades psicométricas: Confiabilidad: el inventario en su totalidad presenta una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0.85. La dimensión de estresores presenta confiabilidad de 0.83; la de síntomas presenta una confiabilidad de 0.87; y la de estrategias de afrontamiento una de 0.85. Todas ellas también en alfa de Cronbach. Todos estos niveles pueden ser considerados muy buenos de acuerdo a la escala de valores propuesta por DeVellis (2011) y al ser el alfa de Cronbach un procedimiento basado en la consistencia interna se puede afirmar la homogeneidad de los ítems con relación al constructo “estrés académico” que los integra.

En su análisis de consistencia interna los resultados muestran que todos los ítems correlacionaron positivamente ($p < .01$) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, siendo el valor r de Pearson menor de .280 y el mayor de .671; así mismo, cada ítem correlaciona de manera positiva ($p < .01$) con el puntaje obtenido, en su dimensión correspondiente, por cada encuestado, siendo el valor r de Pearson menor de .662 y el mayor de .801. Este resultado confirma la homogeneidad de los ítems alrededor del constructo “estrés académico” y la direccionalidad única de los ítems.

En el análisis de grupos contrastados: los resultados muestran que todos los ítems permiten discriminar ($p < .01$) entre los alumnos que presentan un nivel bajo de estrés de los que tienen un nivel alto; así mismo permiten discriminar ($p < .01$) entre baja y alta presencia de cada componente sistémico-procesuales del estrés.

El análisis factorial exploratorio permitió identificar tres factores que explican el 47% de la varianza total; estos tres factores se corresponden con los componentes sistémico-procesuales que establece el Modelo Sistemático Cognoscitivista: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

En cuanto al procedimiento como lo indica Fuenlabrada (2013), el coeficiente de correlación de Pearson nos ayuda a comprobar si existe o no, una correlación entre dos variables, este oscila entre -1 y $+1$. Un valor menor que 0 indica que existe una

correlación negativa, es decir, que las dos variables están asociadas en sentido inverso. Cuánto más se acerca a -1, mayor es la fuerza de esa relación invertida (cuando el valor en una sea muy alto, el valor en la otra será muy bajo). Cuando es exactamente -1, eso significa que tienen una correlación negativa perfecta.

Un valor mayor que 0 indica que existe una correlación positiva. En este caso las variables estarían asociadas en sentido directo. Cuanto más cerca de +1, más alta es su asociación. Un valor exacto de +1 indicaría una relación lineal positiva perfecta. Finalmente, una correlación de 0, o próxima a 0, indica que no hay relación lineal entre las dos variables.

Siguiendo con el autor, este nos menciona que los niveles de interpretación del coeficiente de correlación Pearson son los siguientes:

- Entre 0 y 0,10: correlación inexistente
- Entre 0,10 y 0,29: correlación débil
- Entre 0,30 y 0,50: correlación moderada
- Entre 0,50 y 1,00: correlación fuerte

Lo mismo, pero en sentido inverso sucede si el coeficiente de correlación Pearson es negativo.

Resultados

Cabe señalar que la presente investigación aún no se concluye, por esta razón no se tienen los resultados de esta.

Discusión y conclusiones

Este apartado al igual que el anterior, está por definirse, ya que la investigación sigue en curso.

Complejidad en la implementación de la Reforma a la Educación Normal 2018

ESCUELA NORMAL DE COATEPEC HARINAS

Enrique Delgado Velázquez

Martín Muñoz Mancilla

José Alfonso Belmonte Segura

Palabras clave: Reforma, Educación Normal, Complejidad, Formación Inicial, Covid19.

Resumen

El propósito del presente escrito consiste en analizar algunos elementos que han convertido en la implementación de la Reforma 2018 a la Educación Normal, esto permitirá aportar algunas reflexiones que fortalezcan en el proceso de su transformación y mejora en la vida diaria de la Escuela Normal.

La metodología utilizada fue con un enfoque cualitativo, con la finalidad de encontrar los sentidos y significados que construyen los docentes y alumnos en los procesos de la formación inicial, propios de lo que acontece en una institución formadora y que lleva un proceso de Reforma Educativa. De ahí la importancia de la observación, le entrevista y el trabajo en grupo focal a fin no sólo para recopilar información, sino también de su: análisis, sistematización, explicación y comprensión del fenómeno de la mejor manera.

Entre los resultados encontrados se destaca que a diferencia de otras reformas a la educación normal donde se invertían grandes recursos económicos para el desarrollo de: cursos, seminarios, talleres, conferencias, materiales y Referencias; contradictoriamente, la Reforma a la Educación Normal 2018, se dio de manera muy apresurada, utilizándose en su gran generalidad procesos de comunicación a distancia como son el uso del internet y los aparatos tecnológicos en sustitución de aquellos eventos donde se promovía una relación cara a cara y de manera directa.

Se concluye que la Reforma 2018, no sólo se caracterizó por tener pocos espacios académicos, tanto de consulta como de formación a la nueva perspectiva que propone el nuevo Modelo Educativo, sino también porque se desarrollaron por internet; asimismo, la pandemia del Covid 19 promovió una coyuntura donde los procesos formativos de la escuela se trasladaron a la casa, por tanto, en los hogares donde se tiene una mayor precarización se tuvieron problemas de conectividad, por tanto de formación académica tanto para alumnos y maestros, por ello la necesidad de su reflexión.

Introducción

A Reforma a la Educación Normal en México en 2018, se caracteriza por actualizar la propuesta curricular de formación de nuevos maestros para México en todas las Licenciaturas; en algunas de ellas se renovaron los nombres y enfoques de nuevas propuestas de formación de maestros; pero cabe preguntar: ¿Cuáles fueron las condiciones para la puesta en marcha de la reforma 2018 en las escuelas normales? ¿Cómo se ha desarrollado la dinámica de dicha reforma durante pandemia del Covid 19, así como sus consecuencias? O planteada de con otras palabras, ¿De qué manera se han desarrollado los procesos de formación docente en la Escuela Normal durante los últimos ciclos escolares cuando se implantó y desarrolló la última reforma educativa?

Con base a dichas preguntas de indagación, como se expuso anteriormente, se planteó el siguiente propósito: Analizar algunos elementos que han convertido en la puesta en marcha de la reforma 2018 a la educación normal, para poder aportar algunas reflexiones que permitan su transformación y mejora en la vida diaria de la Escuela Normal de Coatepec Harinas y así poder fortalecer el perfil de egreso de las siguientes generaciones.

Con base a las interrogantes planteadas, así como con el propósito alcanzar, de manera colectiva y en equipo se analizaron, sistematizaron y explicaron las características del objeto de estudio. Finalmente, con la formación académica y experiencia laboral de los participantes, fue elegida, metodología cualitativa para su desarrollo.

Dado que más que medir y experimentar, pretende describir al objeto de estudio en su entorno natural; es decir, tal y como se desarrolla en sus condiciones reales, en la vida diaria, lo que se hace cotidianamente. Para esto, se retomaron los preceptos y fundamentos de diversos autores: (Goetz y Lecompte, 1988; Eisner, 1990; Clifford, 2001; Geertz, 2002; y Álvarez-Gayou, 2003; y Geertz, 2003).

Para la construcción y desarrollo de la estrategia metodológica se basó en la observación que se ha hecho durante éstos últimos años, diversas entrevistas, así como el trabajo en grupo focal, con la finalidad de conocer de manera directa y de viva voz los puntos de vista sobre el tema que tienen docentes, formadores de docentes, jubilados que fueron docentes de escuelas normales, docentes egresados de escuelas normales, así como estudiantes o docentes en formación, tal y como se expone en el siguiente apartado.

Preparación docente para la puesta en marcha de las reformas educativas y la 2018.

Históricamente en las escuelas normales se les ha otorgado una gran importancia a las reformas educativas, dado que emanan de las políticas nacionales para actualizar y mejorar el sistema educativo, que ha decir de: Debesse, Maurice y Mialaret (1982), las instituciones formadoras de docentes llamadas escuelas normales desde sus orígenes a finales del siglo XVII ofrecieron carrera de Estado, ya que en ellas se debería de formar y normar a los maestros de acuerdo al perfil docente que la nación requería.

De ahí que en las escuelas normales se ofrezca y promueva una carrera de Estado, ya que es éste quien promueve el tipo de formación requerida de acuerdo con las necesidades de la época y a los avances tecnológicos. Por tanto, el Estado forma y contrata a los nuevos docentes para incorporarse al campo laboral de acuerdo con los elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos necesarios.

De acuerdo a la información obtenida de docentes normalistas como agentes protagónicos de las diversas reformas se ha llegado a reconocer que, durante las reformas 1973 y 1975 del plan reestructurado, los docentes participaron de manera activa en diversos cursos impartidos en las escuelas normales de Toluca impartidos por expertos en la materia; en la reforma 1984 a nivel nacional y 1985 a nivel estatal los docentes tuvieron infinidad de cursos, seminarios y talleres donde no sólo se actualizaron, sino también les enseñaron a realizar trabajos e investigación educativa y extensión académica que eran las funciones que se incorporaron a las normales.

Para 1997 no sólo se dotó a las escuelas normales del Programa de Transformación y mejoramiento Académico de las Escuelas Normales; sino también se dotó de manera real de acervos bibliográficos, centros de cómputo, Red Edusat, e internet; sino, también se comisionó a los maestros que tomaran los cursos introductorios con los responsables de las asignaturas quienes eran destacados intelectuales. Dichos cursos se llevaban a cabo en la Ciudad de México y los docentes eran concentrados para que los pudieran cursar y así poder formar docentes competentes.

En la Reforma a la Educación Normal 2012, se conservó cierta dinámica muy similar; sin embargo, los días para poder conocer los programas fueron reducidos; es decir, cada vez fueron menos el tiempo de preparación que se les facilitaron a los docentes para poder actualizar sus conocimientos. Fue en esta reforma donde el internet empezó a tener cierta importancia y cada vez más de habilitó y promovió el modelo de formación por competencias en los docentes.

Sin embargo, para la reforma 2018 a vez fueron menos los cursos directos y los pocos que llegaron a desarrollar fueron extremadamente breves y con un responsable quien los habría que replicar con sus compañeros de escuela. Ante dicha tendencia de falta de cursos, y ante la similitud de la de la organización por trayectos formativos y formas centradas en el aprendizaje de la reforma 2012, algunos docentes llegaron a considerar que más que reforma era sólo una adecuación curricular.

Un parteaguas en los procesos de formación docente. Pandemia del Covid 19.

Como es ampliamente difundido en los diversos medios de comunicación, un parteaguas en los diferentes sistemas lo ha sufrido la humanidad durante los últimos meses, cuando se promovió la nueva pandemia, la del coronavirus, mejor conocido como (Covid 19), el cual se ha propagado a nivel internacional cobrando miles de vidas por el mundo, sin importar país, tipo de población, color de piel, posición social, económica, religión, etcétera.

Lo complejo del caso resulta ser que, en los últimos años, se ha agravado la brecha entre los que poseen recursos y aquellos que viven precarizados. Como diría Bauman (2006), la globalización ha traído a algunos riqueza, felicidad y mayores oportunidades; en cambio, para otros ha sido la causa de miseria, infelicidad y marginación.

La brecha de esas grandes desigualdades se puso en evidencia durante dicha pandemia del Covid 19, cuando afloraron las grandes diferencias que se dan entre la población que vive en los centros urbanos y goza de un buen nivel de vida, y los de zonas urbanas marginadas, rurales e indígenas, quienes sufren pobreza, exclusión y apenas cuentan con lo necesario para sobrevivir.

Estas diferencias muestran una brecha abismal en lo referente a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dado que, mientras unos poseen conexión a Internet en casa, computadoras personales, tabletas, celulares inteligentes y todos los servicios, la mayoría de los otros carecen de Internet, o si cuentan con dicho servicio, su señal es inestable, los equipos de cómputo son para toda la familia y carecen de dispositivos inteligentes y de servicios básicos.

Fue durante dicha pandemia cuando en las escuelas normales se pudo comprobar estas desigualdades, en algunos casos por sus condiciones familiares y en otras por la infraestructura en su lugar de origen, dado que la gran mayoría de nuestros alumnos sufrían no sólo de conectividad, sino también de falta de aparatos tecnológicos aunado a que tenían que apoyar a sus padres de familia, lo que se manifestó en cierto retraso académico.

La región sur del Estado de México se caracteriza por tener poco desarrollo industrial, la economía familiar depende de: agricultura, turismo y diversos servicios, por tanto, converge cierta precarización en la vida familiar. Ante dicha caracterización las escuelas normales son una oportunidad para cursar la carrera de licenciado en educación y garantía de un trabajo seguro de por vida.

Como bien sustenta, Reyes Esparza (1993), las normales se caracterizan en su gran mayoría porque ingresan primera generación de las familias que pretenden llegar a ser profesionistas, así como familiares que ya conocen las condiciones y cultura que se vive dentro del magisterio, por tanto, sus condiciones de vida son el trabajo día a día para poder sufragar las necesidades.

La práctica profesional y sus transformaciones

Como se viene exponiendo los alumnos de la escuela normal de la región sufren severamente no sólo la falta de conectividad, ni de dispositivos, sino también de energía eléctrica ya que, ante cualquier fuerte lluvia o viento, tiende a ver apagón, por tanto, se ausenta la señal telefónica y la electricidad.

Bajo estas condiciones la educación virtual o distancia se ha desarrollado con muchas dificultades para todos y cada uno de los participantes. De ahí que la formación haya sido más superficial que en las condiciones normales de trabajo.

Los alumnos por las condiciones en que se desarrollan a duras penas van cumpliendo con los que se les solicita.

Paradójicamente, Ghilardi (1993), sustenta que para llegar a ser profesionista se requiere una disciplina, perseverancia y condiciones que permitan promover una formación sólida, profunda y con bases teóricas gracias al trabajo del día a día, y del interés de los involucrados en el hecho educativo.

En los últimos meses ante las condiciones imperantes los alumnos sufrieron ciertos retrasos, no solo en lo académico, sino también en lo social, en la lectura, en el análisis y sobre todo en la práctica profesional, ya que se perdió ese tiempo de interacción y reflexión que se daba antes, durante y después del hecho educativo, tal y como lo sustentó Shon (1997).

Conclusiones

Como se viene exponiendo, la Reforma a la Educación Norma 2018, ha sido suigéneris; es decir, se han dado condiciones y procesos que la han hecho especial y única. Entre esto se enuncia lo siguiente: Los cursos de preparación no fueron como en reformas educativas anteriores donde se concentraba a docentes con los responsables de elaborar los programas de estudio para analizar los enfoques en contenidos.

Otro aspecto fue que cuando se empezaba su implementación, comenzó la pandemia del COVID 19. Por tanto, los procesos de formación pasaron de las aulas de la escuela a la casa; desafortunadamente, un gran porcentaje de alumnos tienen problemas de conectividad, por tanto, lo que más se priorizó fue el cumplimiento de los trabajos solicitados.

En esas condiciones el trabajo de práctica que desarrollaban los docentes en formación con sus grupos de práctica pasó de las escuelas a la casa y de manera directa al trabajo virtual, de esa manera la competencia didáctica, de enseñanza y de priorizar el enfoque centrado en el aprendizaje se diluyó y en esta nueva normalidad se tienen ciertas carencias y debilidades que se manifiestan en el desarrollo de las prácticas profesionales.

Bajo estas condiciones se requiere que se promuevan las siguientes condiciones. Primero, que se promueva un trabajo colaborativo entre todos los integrantes de la Escuela Normal para conocer la situación que guardan los procesos formativos de sus alumnos, así como las estrategias para su retroalimentación y mejora.

Segundo, que se promuevan diversos espacios académicos, que pueden ser: cursos, seminarios, talleres, foros, simposio o conferencias donde se fortalezca la formación académica y los elementos de reflexión sobre el ser docente dado que la conciencia y reflexión resulta ser de vital importancia.

Tercero, que se actualicen los sistemas de cómputo a nivel escuelas normales y se le promueva mayor conectividad dado que la gran mayoría tiene varios años, por

tanto, están obsoletos para esta nueva realidad. A esto la aunamos que se otorgue una mayor conectividad.

Y finalmente hay que destacar que ante las condiciones imperantes por la pandemia del Covid 19, la gran mayoría hizo sus esfuerzos por promover las competencias a sus alumnos. Compró su equipo de cómputo personal, pago su internet, su teléfono celular; sin embargo, difícilmente se ha reconocido, de ahí la importancia de la revaloración del formador de formadores.

Referencias

- Álvarez-Gayou, José Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, España: Paidós.
- Bauman, Z. (2006). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE
- Debesse, Maurice y Mialaret, Gastón (1982), *La función docente*, España: Oikos-tau.
- Eisner, Elliot (1990), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, México: Paidós.
- Estrada, Pedro (1992), *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*, México: Centro de Investigaciones Educativas, Escuela Normal de Querétaro.
- Geertz, Clifford (2003), *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la formación docente*. España: Gedisa.
- Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*, España: Morata.
- Meneses, Ernesto (1988), *Tendencias educativas oficiales en México*, México: Cee-
uia.
- Reyes, Esparza, R. (1994). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Schön, Donald (1987), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

La Inferencia como Estrategia para Fortalecer la Comprensión Lectora en Alumnos de Segundo Grado de Secundaria.

ESCUELA NORMAL DE SULTEPEC

Esmeralda Diaz Garduño

Palabras clave: Comprensión Lectora, Inferencia, Estrategia, Aprendizaje.

Resumen

La comprensión lectora representa la base fundamental para indicar que el estudiante de secundaria aprende de forma significativa y duradera. La clave o el fracaso de la apropiación de los contenidos están en la comprensión lectora. Entonces el docente tiene como meta el logro mediante estrategias seguras y pertinentes para alcanzar esta meta. Si se traza un buen camino metodológico, el aprendizaje alcanza niveles muy representativos, así es posible hablar de aprendizaje. Las formas de lograrlo dependen de la metodología, no del alumno. Él tiene todo el potencial para lograrlo. La ponencia es un avance de investigación relacionado con la inferencia como estrategia para fortalecer la comprensión lectora.

Presentación

Los procesos de aprendizaje demandan herramientas metodológicas. No es posible mejorar los procesos sin ellas. La ponencia integra un diagnóstico relacionado con la inferencia como estrategia para fortalecer la comprensión lectora. El interés por el tema surge en virtud de observar las deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes de secundaria. Para no elaborar juicios especulativos y que distorsionaran la situación se opta por realizar un diagnóstico en el que se consideran algunos elementos que van desde el contexto escolar, comunitario, los alumnos. El objetivo es identificar los vacíos reales con la comprensión lectora, para integrar procesos que atiendan de forma didáctica el problema real.

Metodología

La investigación en general tiene un enfoque cualitativo, el tipo de investigación que se utiliza es la investigación acción centrada en sus ciclos: idea general, diagnóstico, problema, objetivos, hipótesis de mejora y los ciclos de mejora. Esta parte inicial representada por el diagnóstico se integra con el apoyo de la observación participante como herramienta técnica. Se acompaña de registros que son objeto de sistematización organización y análisis para finalmente determinar el diagnóstico de la situación que guarda la situación educativa.

El diagnóstico

La Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 0010 "Gral. Lázaro Cárdenas del Río" con clave de centro de trabajo 15EST0017J, perteneciente a la subdirección regional de Educación Básica de Ixtapan de la sal, cuya Zona Escolar S-115 se encuentra en el Municipio de Coatepec Harinas. La Escuela se ubica en la localidad de Ejido Venta Morales, Municipio de Texcaltitlán, Estado de México. La matrícula de la escuela es poca, anteriormente la Institución tenía el servicio de internado, actualmente no es así y su alumnado oscila entre los 60 y 70 estudiantes por toda la institución. En la institución laboran únicamente 13 docentes, entre ellos el director y dos orientadores. Cuenta con 5 salones, 1 laboratorio, biblioteca escolar, sala de maestros y un aula de cómputo. En cuanto a espacio e infraestructura es amplia, al ser Técnica agropecuaria cuenta con áreas pecuarias y extensas de territorio (30 Hectáreas). Se ubica en una zona rural y el principal problema es de permanencia e interés por parte de los estudiantes.

La escuela posee las condiciones básicas para el servicio educativo como electricidad, agua, aulas, sanitarios, patios, oficinas para el director, el personal administrativo y sala de maestros. Además, las dos cuentan con sala de cómputo, biblioteca y laboratorio escolar. Con base en la información recabada en el PMCE (Programa escolar de mejora continua), los estudiantes cuentan con los servicios básicos para desarrollar sus actividades escolares, un 90% de ellos cuentan con teléfono celular propio, mientras que aproximadamente el 80% de ellos tienen acceso al servicio de internet. Actualmente estos recursos se han vuelto indispensables dentro del trabajo a distancia con los alumnos.

Pese a lo anterior es importante mencionar que a pesar de que las dos escuelas se encuentran en diferente contexto, se puede observar a través de algunos diagnósticos realizados, específicamente de las pruebas de SISAT realizadas en ciclo escolar 2020-2021, se observó que; comparten una problemática en común, se trata de una carencia o dificultad en la comprensión de textos. Los alumnos leen, pero en la mayoría de las ocasiones no comprenden lo leído, esta problemática se agudiza cuando se enfrentan con textos de mayor extensión o complejidad por lo que necesitan leer y releer el texto varias veces hasta identificar lo más importante o bien lo que en su momento se le solicita.

Ante esta situación los alumnos no cuentan con alguna herramienta para atender esta dificultad, pues cabe mencionar que a pesar de que se identifica este problema en la escuela los docentes no atienden este aspecto además de que los padres de familia se ocupan de sus actividades y/o empleos y no tienen el tiempo suficiente para estar al tanto de sus hijos, en la en la mayoría de los casos los alumnos solo viven con uno de los padres e incluso con algún familiar cercano como tíos o abuelos.

Se observa que en la adolescencia el alumno se interesa menos en la lectura y es porque, muchas veces, cuando se supone que ya puede comprender aquello que lee, se le sitúa en un rol totalmente pasivo frente a cualquier lectura, puesto que se le enseña mecánicamente a la identificación de información explícita, sin estrategia alguna para detectar significados profundos que se relacionen con sus experiencias.

Contexto escolar

Las dos escuelas poseen las condiciones básicas para el servicio educativo como electricidad, agua, aulas, sanitarios, patios, oficinas para el director, el personal administrativo y sala de maestros. Además, las dos cuentan con sala de cómputo, biblioteca y laboratorio escolar. Con base en la información recabada en el PMCE (Programa escolar de mejora continua), los estudiantes cuentan con los servicios básicos para desarrollar sus actividades escolares, un 90% de ellos cuentan con teléfono celular propio, mientras que aproximadamente el 80% de ellos tienen acceso al servicio de internet. Actualmente estos recursos se han vuelto indispensables dentro del trabajo a distancia con los alumnos.

Contexto familiar

De acuerdo a un diagnóstico aplicado por el Orientador Técnico de la institución, para determinar el tipo de familia de los estudiantes se obtuvo observa lo siguiente: 80% de las familias son nucleares y el 20% más se trata de familias compuestas o ampliadas.

En este contexto los padres son quienes son jefes del hogar, muy pocas madres de familia fingen dicho rol.

Cabe mencionar también a en su mayoría las madres de familia son quienes se responsabilizan de la educación de sus hijos.

Por último, se destaca que de los 29 estudiantes que asisten a la institución, solo 2 de sus padres tienen una carrera profesional (2 madres de familia).

Cabe mencionar también a en su mayoría las madres de familia son quienes se responsabilizan de la educación de sus hijos.

Por último, se destaca que de los 29 estudiantes que asisten a la institución, solo 2 de sus padres tienen una carrera profesional (2 madres de familia).

Contexto sociocultural

De acuerdo a información recabada en las hojas de inscripción se determinó que la comunidad valora la escuela y es de un nivel socioeconómico medio. Los aspectos que favorecen el aprendizaje son:

1) se cuenta con servicio de salud relativamente cerca; 2) al ser un espacio rural se cuenta con grandes cantidades de áreas verdes; y 3) se valora la escuela en la comunidad y se apoya cuando tiene necesidades significativas por parte de los líderes sociales (delegados, padres de familia).

La mayoría de los padres de familia tienen un trabajo que les permite sustentar las necesidades de su hogar, entre los empleos que destacan son agricultores,

comerciantes o dueños de camiones que se dedican a transportar madera a diferentes partes de la república.

Diagnóstico del desarrollo integral y de los procesos de aprendizaje.

Características del desarrollo cognitivo, socioemocional, social y físico de los alumnos

A partir de información que brindo el Orientador Técnico de 2° grupo “A”, se observa que el desarrollo cognitivo, corresponde a la edad que cursan, en cuanto al desarrollo socioemocional, hace falta implementar estrategias que fortalezcan el aspecto, sobre todo socioafectivo y de empatía. El aspecto social se ha visto un poco afectado puesto que los estudiantes no han tenido la oportunidad de convivir de manera presencial con su comunidad desde hace más de un año que comenzó el confinamiento. El diagnóstico de realizo a distancia por la modalidad que actualmente se trabaja.

Dominio de la competencia básica de la lectura

Para determinar este aspecto se valoró en Nivel de comprensión de lectura, a través de los instrumentos que maneja el Manuel de SISAT para el nivel de Secundaria, específicamente el Anexo para 2°, con lo anterior se llega la conclusión de que: El 40 % de los alumnos está en el nivel de alerta para el grado.

Estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos

A través de un test para determinar los estilos de aprendizaje de los estudiantes se detecta que, en la mayoría de estos, el estilo de aprendizaje predominante es el Kinestésico.

Necesidades de aprendizaje y necesidades educativas especiales.

No hay alumnos con necesidades educativas especiales en el aula a partir de la observación realizada por la docente y los antecedentes académicos del grado anterior.

Intereses y uso del tiempo libre

En cuanto a intereses y uso de tiempo libre, los estudiantes se interesan por practicar videojuegos, navegar entre las redes sociales (compartir fotografías en las mismas), grabar tiktok, practicar algún deporte y reunirse con amigos y familiares cercanos.

En muy pocos estudiantes se observa el interés por la lectura o el estudio autónomo

Planteamiento del problema

Los estudiantes muestran una carencia en la comprensión lectora, lo anterior se puede constatar con la primera aplicación de la prueba de evaluación diagnóstica (antes planea) realizada, donde en su mayoría no aprobaron la prueba a decir verdad de los 29 estudiantes únicamente aprobaron el área de lectura 4 de ellos.

Como punto de partida, para describir el problema quisiera comenzar citando a un autor que se ha preocupado por la lectura desde hace ya bastante tiempo, me refiero al escritor Felipe Garrido quien respecto a esta menciona lo siguiente: es necesario, “Leer con los ojos abiertos: poner en el texto la parte que le corresponde al lector. Ir hacia el texto, interrogarlo, perderle el respeto, ponerlo en tela de juicio”. Quizá deba disculparme por iniciar de esta manera mi propuesta; antes de contextualizar el contenido a abordar, pero es precisamente lo que trato de hacer. El presente escrito pretende dar a conocer el avance en cuanto a los resultados obtenidos al momento de ejecutar el proyecto de intervención: “LA INFERENCIA COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA”, mismo que tiene como objetivo principal: implementar la inferencia como estrategia para mejorar la comprensión de textos. Se aplica la inferencia desde un enfoque un tanto diferente, sirva de pretexto la Evaluación Diagnóstica (antes planea) aplicada a los estudiantes durante el presente ciclo escolar, dicha evaluación prioriza en sus campos de análisis a la integración de información y realización de inferencias.

La propuesta de intervención se pone en marcha en la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 0010 “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” ubicada en la localidad de Ejido Venta Morales, Municipio de Texcaltitlán, Estado de México. Se tomó como muestra de tipo intencional al grupo de 2º grupo “A” con un total de 29 estudiantes entre ellos 17 hombres y 12 mujeres. El estilo de aprendizaje predominante en el grupo es el Kinestésico.

Durante la primera aplicación de la prueba los estudiantes obtuvieron resultados poco favorables, en su mayoría no aprobaron el examen diagnóstico, para ser exactos 9 de 29 alumnos obtuvieron una calificación mayor a 6. Lo anterior como es de esperarse preocupó bastante, se inició una observación para determinar el por qué ocurrió esto y se llegó a la conclusión de que los estudiantes no comprenden el contenido de los textos que leen, por consiguiente, no responden de manera adecuado.

Sin embargo; lo anterior no fue suficiente, se necesitaban pruebas que con certeza enunciaran el problema, así que el siguiente paso, fue analizarla estructura del examen diagnóstico y se encontró lo siguiente: poco más de la mitad de los reactivos están destinados a la integración de información y realización de inferencias y los estudiantes no están habituados a contestar este tipo de reactivos, menos aun cuando tienen que inferir. En efecto, no conocen el término, es lógico pensar que no lo saben aplicar. Encontrando esto, se decidió aplicar el proyecto de intervención antes mencionado, concordando en que se adaptaba perfectamente a las condiciones antes mencionadas.

Con el problema en mano y con la posible solución también, se dio paso a la ejecución del proyecto. Como punto de partida, se le comento a los estudiantes de manera explícita lo práctica a realizar, así como el objetivo que se pretendía. Se organizó un cronograma de actividades para la ejecución de la propuesta y se concertó destinar los viernes para su realización. En cada sesión se pretende analizar, deshacer, descomponer en su totalidad cada uno de los textos que componen el examen de Evaluación Diagnostica en el área de lectura.

Como punto de partida se identificó en el total de preguntas, cuales correspondían a cada campo de análisis: el principal; integración de información y realización de inferencias (21 de 46), seguido; analizar la estructura de los textos (16 de 46) y finalmente; localizar y extraer información (8 de 46). Si analizamos jerarquizamos con atención lo anterior, se observa claramente que se da prioridad a las preguntas inferenciales, es decir; a reactivos cuya respuesta no está explícitamente en el contenido del texto, por el contrario, se debe llegar a una conclusión de ellas por medio del contexto que presenta el texto. Hay que tomar en cuenta que el segundo campo de análisis también es importante y está por debajo del primero solo con 5 reactivos.

Puesta en marcha la propuesta, se aplica de la siguiente manera a través de un ciclo que propongo a continuación: en primer lugar; los estudiantes identifican el tipo de texto que van a leer, esto les permitirán determinar sus características y conocer el texto que tienen en frente, después; clasifican con distintos colores el campo de análisis al que pertenece cada pregunta (en su mayoría al aspecto inferencial), con lo anterior inician a conocer su texto antes de leerlo, por ultimo; proceden a la lectura individual, colectiva, guiada o comentada según sea el caso, para posteriormente contestar las preguntas previamente identificadas. En síntesis, los estudiantes; identifican el tipo de texto, determinan al campo de análisis de cada pregunta y finalmente proceden a la lectura, con un esquema mental previo del texto que van a leer.

Se aspira a que los resultados sean favorables, la estrategia se aplicado ya en 4 ocasiones (los viernes) y se observa a los estudiantes interesados. El grupo comprende los términos de los que se hablan durante la ejecución, se están adiestrando en la contestación de cuestionamientos inferenciales, cada vez son más rápidos en la clasificación de las preguntas por campo de análisis. Además, los resultados permitieron observar que un enfoque de enseñanza y aprendizaje para la comprensión lectora que propicia y prioriza la inferencia, con una concepción interactiva de la lectura, facilita la formación de lectores activos que comprenden la información que leen.

Los resultados finales y verídicos para esta prueba se podrán observar en la tercera y última aplicación de la evaluación diagnostica, pues como se mencionó en un principio es una propuesta de intervención con miras a desarrollarse durante todo el ciclo escolar a fin de mejorar la comprensión de textos a través de la estrategia de la inferencia.

Conclusiones

La comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje, identificar dónde se encuentra el problema, la carencia de los estudiantes es muy importante, porque de ello depende la pertinencia de las herramientas de atención a la situación.

No es posible avanzar en los procesos de aprendizaje si los alumnos sólo repiten, escuchan, leen, pero sin comprender. Es conveniente que se revise de forma permanente si el estudiante incorpora de forma segura aquellos contenidos y con ello desarrolla sus habilidades intelectuales y sus destrezas corporales.

El diagnóstico muestra la carencia de una comprensión lectora, que es necesario atender mediante herramientas metodológicas centradas en las estrategias de aprendizaje.

Referencias

Manual SisaT (2021): Sistema de Alerta Temprana en México: Guías de observación

Registros: <https://cife.edu.mx/recursos/manuales-y-materiales-para-el-sisat/>

Solé, I. (1992) Estrategias de Lectura, España, Octava Edición; Graó

Desarrollo del pensamiento complejo en la ENSEM. Matemáticas. Visión parcial

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO

Francisco Javier García Reyes

María del Socorro Arredondo Zárate

Beatriz Lara Montoya

Palabras clave: Actividades del Estudiante, Educación Básica.

Resumen

En el documento se intenta señalar la forma desafortunada de fundamentar la enseñanza en los procedimientos, esta forma es resultado histórico de la escuela y en la educación de la matemática escolar parece “natural” esa forma de enseñanza. Hay pálidos intentos de modificación (SEP, 2018), (García, 2014), creemos que es necesaria una intervención más vigorosa de los profesores en el salón de clase para modificar el paradigma educativo centrado en los algoritmos, el empleo de palabras de moda como “aprendizaje situado”, “gamificación”, “aula invertida”... son una forma de ocultamiento del paradigma imperante y desafortunadamente en las Normales no hemos tomado conciencia completa de este hecho, una vía de cambio, suponemos, son las discusiones entre los profesores para introducir modificaciones en las prácticas escolares independientemente de las determinaciones normativas. Nuestra intención es provocar la discusión basada en los ejemplos que mostramos, sólo son muestras de lo que puede ocurrir u ocurre en el salón de clase todos los días.

Introducción

El trabajo de los profesores involucra conocer las facetas endémicas de la enseñanza y del aprendizaje (Labaree, 2000); en la formación inicial de los maestros se intenta explicitar y mostrar posibles respuestas a las demandas surgidas del trabajo diario escolar pero sólo son situaciones aisladas. Las exigencias del trabajo docente pertenecen a diferentes ámbitos, por ejemplo: psicológicos y sociales (emociones, relaciones humanas, comunicación), administrativas (normas, instrucciones) y las propias del área de formación (español, matemáticas, historia, ...), en dos vertientes, las formas de enseñanza (planeaciones, didácticas y decisiones en el salón de clase) y la propia especialidad (como saber experto del área particular). En los tópicos de la especialidad y de la enseñanza es donde centraremos la atención con los estudiantes de la Escuela Normal Superior del Estado de México, pero sólo como una forma metodológica para describirlos.

Nos interesa señalar dos ideas fundamentales: primero la forma de enseñanza entre los alumnos para maestro de la Ensem, se resume así: dar información, verificar que sus alumnos pueden verbalizarla por lo menos en parte, señalar que tomen nota en sus cuadernos e indicar que la usen en situaciones escolarizadas con la pretensión que tales situaciones tengan características “reales”; el lenguaje especializado se presenta como parte de la experiencia de los alumnos situación que no es generalmente cierta y carece del significado que pretende el maestro, para los alumnos, las respuestas escolares están guiadas por indicadores de sus apuntes o pistas dadas por los maestros, esas formas de enseñanza son las que vale la pena modificar, en párrafos siguientes proponemos algunas causas y las razones de conveniencia para cambiar tales formas de enseñanza. La pretensión del documento es señalar el problema de la enseñanza centrada en algoritmos cuyas consecuencias se ven reflejadas en los resultados de los exámenes nacionales y también en las clases de todos los días como lo mostraremos.

La segunda idea; la reflexión sobre la enseñanza, creemos que reflexionar es sinónimo de pensar nunca dejamos de hacerlo, pero hay diversas maneras de cavilar, el trabajo de los maestros involucra formas particulares de pensar, en este documento damos una visión general de ella y su ampliación y traducción para el trabajo de los maestros.

De las ideas

Seguendo las imágenes mentales de Ryle (2009, pág. 481), correr es un verbo de acción sin embargo, es una faena física y hacerse de alguna idea que antes un sujeto no la tenía y ahora ya tiene, es una tarea mental donde el objeto pensado (noúmeno), se traduce a una representación –es un objeto que toma el lugar de otro objeto– y con ella se hacen operaciones –phenomena– (Freudenthal, 1983), los resultados de esas operaciones es otra representación del noúmeno original, ahora transformado en una meta-representación (Horton & Brennan, 2016); los fenómenos (phenomena españolizado) son sucesivos no necesariamente lineales (uno seguido del otro) y recursivos –para el fenómeno que sigue se toma la representación del noúmeno anterior–.

Centramos la atención en los fenómenos, entendidos como se aclara en el párrafo anterior, en el desarrollo que sigue se emplearán las ideas de Ryle (2009), aunque el empleo de las palabras: fenómeno, noúmeno y representación es nuestro. Ryle, hace explícitos diferentes clases de fenómenos, es decir, operaciones, acciones sobre los objetos pensados esa es la descripción que sigue.

Un deportista durante el desarrollo de una competencia tiene momentos de reflexión que le permiten tomar decisiones, los fenómenos son situaciones esporádicas que dependen de las condiciones externas.

Tratar de recordar un hecho particular involucra reflexionar, pero el fenómeno no tiene la misma dependencia del exterior como el caso del deportista.

El trabajo de un traductor no implica, en estricto sentido, la creación de ideas, el fenómeno consiste en describir la totalidad del texto expresado como proposición, que es un nómeno ya creado y representado, en un sistema de diferente, la traducción es una meta-representación manteniendo el sentido original. La dependencia con lo que sucede con escenario físico es menor comparado con los dos párrafos anteriores o prácticamente no existe.

La decisión de poner a prueba alguna habilidad física (como levantar un objeto) tampoco depende de lo que sucede en el exterior, se reduce a la experiencia para saber si la habilidad es suficiente para hacer el trabajo. El fenómeno asociado con el objeto pensado (la experiencia) no se desarrolla en el pensamiento, se pone a prueba en el ambiente extrínseco.

En los diálogos, entre seres humanos, donde la discusión pretenda la enseñanza del otro, el fenómeno de quien enseña consiste en la búsqueda de diversos fenómenos con la intención les sean cercanos para quien aprende y el aprendiz pueda elaborar fenómenos propios. En otras palabras, las acciones sobre el objeto pensado del maestro, intenta hacerlas explícitas para el alumno y éste generalmente intenta seguir, con sus versiones personales (que son meta-representaciones), las operaciones sobre esos objetos pensados que el maestro explica. La situación descrita, con modificaciones adecuadas describe el proceso entre un profesor quien ha expuesto sus ideas y el alumno quien las recibe. El punto central es que el aprendiz no posee un nómeno inicialmente o posee alguno difuso. En diálogos “cara a cara” los movimientos corporales forman parte del sistema de comunicación y tiene un papel diferente de los deportes o de las puestas a prueba de las habilidades físicas.

Una forma de pensar diferente es el proceso de creación de un problema para la elaboración de la terna “nómeno, representación, fenómeno”, la necesidad de instauración está guiada por la insuficiencia de respuestas adecuadas para alguna situación problema o por alguna pregunta para la que no se tiene respuesta, como la descripción que Küng (2005, págs. 28-30) hace de Descartes, no encontraba contestaciones satisfactorias en la Biblia o en la Naturaleza y buscó respuestas en la cultura creada por el hombre y en sí mismo: “resuelto, al contrario de los estudiosos del laboratorio, a no buscar otra ciencia que la que pudiera hallar en mí mismo o el gran libro del mundo”. Otro ejemplo, aún y cuando las preguntas no sean explícitas la situación problema genera conflictos cognitivos; Verónica es una niña que está aprendiendo a escribir y ha aceptado que el número mínimo de letras para escribir palabras es tres, se le muestran la ilustración de un conejo y ella escribe “conejo” con tres grafías, tiene éxito para leer lo que ha escrito, cada sílaba corresponde a una letra, sin embargo, cuando se le muestra un gato y se le pide escribir “gato” lo hace con tres letras y cuando lee “gato” las letras ya no corresponden con las sílabas. A Verónica se le ha creado un problema intelectual (2003, págs. 31-40). Señalamos que las fuentes de creación de un problema pueden ser generadas por “pensar pensamientos” (el caso de Descartes) o por fuentes externas (como Verónica).

La elaboración o construcción de una terna ordenada nómeno-representación-fenómeno, son resultado de procesos de discernimiento, “iluminación”, originados por diálogos internos, por pensar ideas.

Pueden existir ambientes donde las acciones físicas con objetos mentales cosificados como medios para la creación de nómeno-representación-fenómeno, y también acompañados por discusiones entre dos o más participantes, pero la exteriorización de la creación personal siempre está precedida por momentos de diálogos internos, como ocurre en los salones de clase cuando un estudiante afirma “¡ya le entendí!”, expresión acompañada de manifestaciones faciales de satisfacción y felicidad. Afortunadamente tales situaciones no son la excepción en la educación.

Del pensamiento complejo

Entendemos el pensamiento complejo como el nómeno en relación con sus diferentes representaciones y sus distintos fenómenos, nótese el uso de los plurales, además, no suponemos la existencia previa del nómeno en algún lugar, a cambio sí suponemos la preexistencia de antecedentes por lo menos desde la aparición de la escritura, un ejemplo interesante es el del número, de clase que usamos para contar, la humanidad los usó miles de años antes de que se crearan las ideas sus representaciones asociadas con los fenómenos que sirviese para decir qué es con la claridad suficiente, a finales de 1800 y principios de 1900.

Otra característica son las interrelaciones e interdependencias entre las representaciones y sus manipulaciones que dan cuenta de las diferentes facetas de la idea. Es decir que la manipulación de una representación sin estar asociada con el número, no se considera pensamiento complejo.

Método

El enfoque teórico de la investigación es cualitativo con una visión socio cultural, por lo tanto, se enfatiza la concepción de que los sujetos aprendemos en la interacción con otros humanos. Las pautas de interacción están condicionadas por los acuerdos culturales (valores, creencias, acciones aceptadas, etc.) además, la actividad es parte esencial de la interacción. De todo ello se enfatizan las ideas acerca de las formas de apropiarse de la matemática escolar.

Esta visión de la enseñanza como “todo lo que sucede en el aula”, hace que el enfoque para la descripción sea etnográfico, no se trata del “procedimiento”, tiene que ver con la búsqueda de significados de los que hacen enseñanza en los salones de clase, es entender las acciones como las indicaciones, los gestos, las instrucciones, las formas de dar información, la asignación de tareas en términos simbólicos, (Mercado & Luna, 2013). En resumen, es un enfoque cualitativo con la pretensión de “ver todo lo que ocurre en el salón de clase” A partir de la referencia que dichos autores abordan sobre la interpretación de las culturas. (Geertz, 2006)

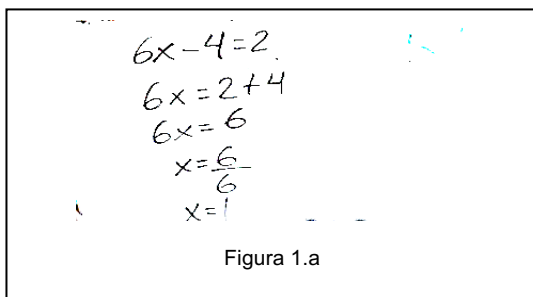
El espacio de trabajo para el desarrollo de la investigación fueron escuelas secundarias “de práctica”, ubicadas en los municipios de Toluca, Xonacatlán y Almoloya de Juárez, en ellas se han observado seis clases en este semestre (videograbadas), de ellas para este documento se comentan dos, además, se usó un cuestionario escrito con un grupo del octavo semestre de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas (14 mujeres y 7 hombres), los mismos alumnos quienes tenían sus prácticas en las escuelas mencionadas.

Resultados, discusión, conclusiones

Esta sección la iniciamos con las observaciones de clases, seguidas de muestra de las respuestas de los alumnos de la ENSEM al cuestionario escrito, luego una discusión general y terminamos con conclusiones.

Observaciones de clase

Clase 1. Tema: ecuaciones de primer grado. La estudiante de la Normal ha visto el tema en sesiones anteriores, les dictó los ejercicios y los resuelve el pizarrón uno a uno. Tiene cuidado de explicar cada uno de los renglones del proceso de solución (pasos), establece el diálogo con los estudiantes preguntando “qué sigue”. El



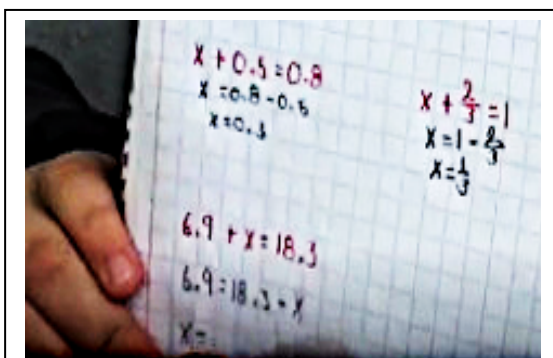
$$\begin{aligned} 6x - 4 &= 2 \\ 6x &= 2 + 4 \\ 6x &= 6 \\ x &= \frac{6}{6} \\ x &= 1 \end{aligned}$$

Figura 1.a

lenguaje que usa es “pasar con la operación inversa” (figura 1.a). En los ejemplos previos siempre se ha “dejado” la letra del lado izquierdo del signo igual, esta forma de proceder es típica porque se pasan los números no las letras. El tema continúa con números decimales y fracciones.

Las notas del estudiante de la figura 1.b, muestran los procesos adecuados para los dos primeros casos, el primero con decimales y el segundo con fracciones, pero en el tercer ejercicio “ha pasado la x”, situación que le genera confusión.

Esta forma de enseñanza enfatizando los algoritmos de solución requiere de la memorización de por lo menos dos reglas: pasar con la operación inversa, pasar todos los números de un lado del



$$\begin{aligned} x + 0.5 &= 0.8 \\ x &= 0.8 - 0.5 \\ x &= 0.3 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} x + \frac{2}{3} &= 1 \\ x &= 1 - \frac{2}{3} \\ x &= \frac{1}{3} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 6.9 + x &= 18.3 \\ 6.9 &= 18.3 - x \\ x &= 11.4 \end{aligned}$$

Figura 1.b



Figura 2.a

signo igual y todas las letras del otro, la decisión depende de la experiencia del alumno con las expresiones que se espera se adquiera con el tiempo. Cuando alguna de las reglas no se sigue en la secuencia de la representación adecuada induce conflictos, con lo sugiere la figura 1.b donde se ha escrito de nuevo la x del lado izquierdo.

Clase 2. Tema: tipos de ángulos. La alumna de la Normal es la maestra, entra al salón, recuerda que la tarea son los tipos de ángulos, a sus alumnos les pide ponerse todos de pie.

Maestra: Todos hicieron la tarea.

Aos: Siiii (en coro)

Maestra: Aldo ¿qué tipo de ángulo es el que mide 60 grados?

Aldo: (Revisa su cuaderno, figura 2.b) ángulo... ¡agudo!

Maestra: Muy bien, se puede sentar, ¿quién me dice cómo se llama ...?, levanten la mano, el que mide 90 grados.

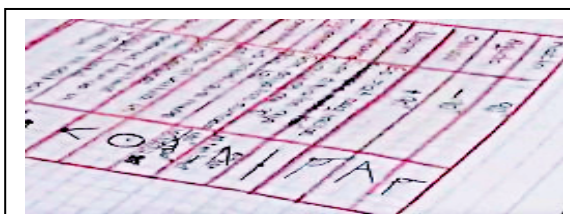


Figura 2.b

La clase continúa pidiendo el nombre de los ángulos que miden: 140, 210, 180, la maestra tiene las medidas en sus notas que consulta cada vez que pregunta. Cuando un estudiante contesta adecuadamente se sienta. El siguiente tema es la revisión de los ángulos formados por dos paralelas y otra recta no perpendicular a ellas.

La maestra dibuja en el pizarrón dos rectas paralelas y la transversal, y anota los nombres de las parejas de ángulos que revisarán.

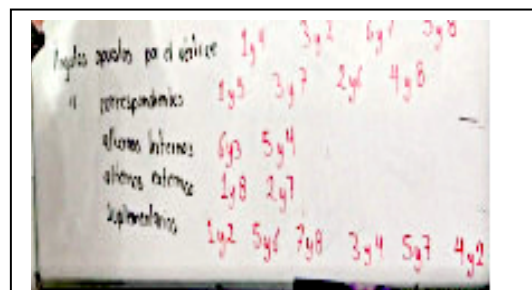


Figura 2.b

Maestra: ¿me pueden decir cuáles eran los ángulos opuestos por el vértice?

Alumno: Eh... ah, los que... estaban en lados diferentes (extiende sus brazos para completar su descripción)

Maestra: (asiente con la cabeza, es una pista para animar al alumno y termine su descripción), y ¿en qué consistían?

Alumno: En... que ... tiene la misma medida.

Maestra: Y aparte, que tienen la misma medida.

El énfasis en esta sesión está colocado en el recuerdo de los nombres asociados con representaciones escritas y dibujadas, los alumnos tienen recuerdos vagos de las características de los tipos de ángulos "... estaban de lados diferentes", esta

forma de enseñanza es diferente de la propuesta de los Van Hiele (Muhammad, Sharifah, Mohd, Hisyam, & Rondiyah, 2021), el primer nivel corresponde a la clasificación de objetos geométricos, el segundo nivel a la caracterización de los objetos por sus propiedades; la forma de enseñanza de la compañera enseña etiquetas descritas por las figuras, las notas de los cuadernos de los alumnos sugieren interpretaciones personales y es creíble que sean sólo esas las ideas adquiridas.

El cuestionario

El instrumento está formado por 10 preguntas (Almeida, Bruno, & Perdomo, 2014), a los 21 estudiantes de la Ensem de la especialidad en matemáticas se les indicó resolverlo, cada pregunta individual se les mostraba en la pantalla del salón y después se mostraba la siguiente, se les dijo que tenían 5 minutos para contestar cada pregunta, aunque se les dieron 10. Las siguientes son las dos primeras preguntas.

Resuelve los problemas sin hacer cálculos exactos. En cada caso justifica tu respuesta, escribe por qué crees que es la respuesta adecuada.

Tenemos dos “cajas” A y B, son para envolver regalos. Les falta adornarlas con listón rojo. La caja A es un cubo con lado de 10 cm. La caja B es un cilindro, el alto mide 10 cm y el diámetro de la base es de 10 cm ¿Cuál caja necesita más cinta?



Caja A
Cubo 10 cm por lado



Caja B
Cilindro 10cm de diámetro y altura

Carlos utilizó una calculadora para efectuar la operación: 0.4975×9428.8 Pero olvidó escribir el punto decimal y en la pantalla observa: 4690828

Una tenencia general es hacer “cálculos exactos” a pesar de la indicación en el instrumento dice lo contrario. Entre las respuestas de los alumnos dicen “no poder decir sin realizar cálculos”, además en el problema para colocar el punto decimal tenemos respuestas como la de la figura 3, que muestra la necesidad de hacer operaciones para dar una respuesta.

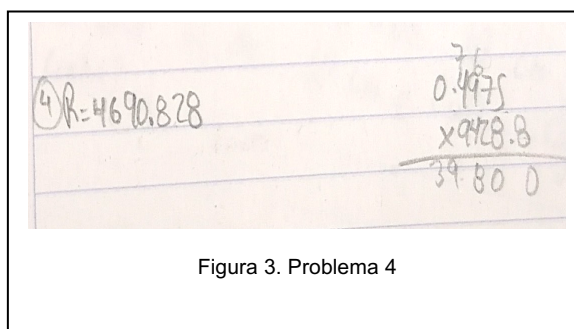


Figura 3. Problema 4

Discusión

Las formas de enseñanza de los alumnos de la ENSEM identificadas en sus prácticas de ejecución ponen el acento en dar información e indicar a sus estudiantes repetirla o usarla. En las descripciones anteriores cuyo esquema es

independiente del tema y prácticamente generalizable, hay tres formas de enseñanza; siguiendo la clasificación propuesta por Edwards (1997) y modificada para este trabajo existe: (a) la repetición de datos precisos, sin posibilidad de modificación del alumno (enseñanza tónica); (b) uso de una generalización a un caso particular donde se presupone aprendida la generalización y el empleo de tal conocimiento en una particularidad se da por hecho que se evita la memorización textual porque quien desarrolla “adecuadamente” la tarea se ha apropiado de la esencia de la generalización (enseñanza como operación); (c) hacer inteligible un objeto de la matemática escolar “creado” en el salón de clase es un intento por establecer un puente entre el saber de la realidad y el saber escolar, es decir, entre los usos “prácticos” de la medición de un ángulo o del uso de una ecuación “que es la realidad” y la realidad escolar no hay distinción (enseñanza situacional).

Conclusiones

Sabemos que una enseñanza exitosa es aquella que tiene sentido para los estudiantes y tener sentido puede ser pensado como perteneciente al mundo cercano de ellos (Mercado & Luna, 2013, págs. 24-25), donde un nuevo saber sea resultado de su propia elaboración, en estricto sentido nuestra enseñanza actual impone los saberes culturalmente aceptados y son ajenos a la experiencia de los niños quienes no tienen más remedio que repetirlos para sobrevivir la escolaridad. Es entendible tal situación porque toda la experiencia escolar de los alumnos se resume en las tres formas de enseñanza propuestas por Edwards y, en las aulas de la Ensem las repetimos con los discursos de moda: aprendizaje situado, aula invertida, gamificación, enseñanza por proyectos, ... Así, hacen falta propuestas de formas de enseñanza con la intención de hacer de los saberes una elaboración personal a cambio de conocimientos impuestos.

En términos más coloquiales: la enseñanza que tenemos en estos momentos está centrada en los procedimientos, en los algoritmos, en las “recetas”, y estas son las que pedimos a los alumnos, y son las que nosotros seguimos enseñando en la Normal, y va a hacer muy complicado que cambiemos nuestro paradigma, cuando se discute con los estudiantes de la Ensem sus comportamientos videograbados las justificaciones giran en torno “al impacto psicológico de la cámara en sus alumnos” que hace se les olvide todo y escriban en sus cuadernos notas inadecuadas, las revisiones de las planeaciones que hacemos en la normal nos parecen adecuadas, hay material didáctico, secuencias coherentes, etc., sin embargo el desarrollo de las clases en la práctica continúan centradas en los algoritmos como ya hemos dicho.

Un camino de solución que nos proponemos desarrollar son las interrelaciones e interdependencias entre las representaciones y sus manipulaciones que den cuenta de las diferentes facetas de la idea. Es decir, la manipulación de una representación siempre asociada con el nómeno, con la idea básica.

Referencias

- Almeida, R., Bruno, A., & Perdomo, J. (2014). Estrategias de sentido numérico en estudiantes del Grado en Matemáticas. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*. Núm. 32.2, 9-34.
- Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana* (págs. 145-172). México: Fondo de cultura económica.
- Ferreiro, E., & Kriscautzky. (2003). Los problemas que los niños se plantean. *Propiedades cuantitativas de la escritura: Los niños piensan sobre la enseñanza*. México: Siglo XXI.
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Dordrecht/Boston/Lancaster: D. Reidel Publishing Company.
- García, S. (2014). *Sentido numérico*. México: INEE.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Horton, W., & Brennan, S. (2016). *The Role of Metarepresentation in the Production*
- Hüng, H. (2005). *¿Existe Dios?* Madrid: Editorial Trotta.
- Labaree, D. (2000). Sobre la naturaleza de la enseñanza y la formación docente. *Prácticas difíciles que parecen fáciles*. *Journal of Teacher Education*. Vol. 51. No.3. May/June.
- Mercado, R., & Luna, M. (2013). *Saber enseñar. Un trabajo de maestros*. México, D.F.: SM.
- Muhammad, A., Sharifah, O., Mohd, S., Hisyam, I., & Rondiyah. (2021). Reviewing the Van Hiele model and the application of metacognition on geometric thinking . *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)* Vol. 10, No. 2, 597-605.
- Ryle, G. (2009). The Thinking of Thoughts What is 'Le penseur Doing'. En G. Ryle, *Collected Essays 1929-1968* (págs. 494-509). New York: Routledge.
- SEP. (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018. Sentido numérico*. México: SEP.

Estrategias para la reflexión de la práctica profesional: una mirada desde los docentes formadores

Gisela Becerril Estrada

Lourdes Natalie Ortiz Beltrán

Miriam López Jiménez

Palabras clave: Estrategia, Reflexión de la Práctica, Docentes Formadores, Relato, Experiencia.

Resumen

El plan de estudios 2018 de las licenciaturas de educación preescolar e inglés, planean como eje fundamental para la formación inicial y con ella la mejora de la práctica profesional el proceso de reflexión de la misma desde la experiencia de los estudiantes que acuden a las escuelas de educación básica. Esta investigación tuvo como propósito identificar las estrategias que aplican los docentes coordinadores de los cursos que integran el trayecto de la práctica profesional para que los estudiantes normalistas elaboren la reflexión de su práctica profesional.

El ejercicio de la práctica reflexiva tiene como propósito construir conocimientos y saberes a partir del análisis de experiencia práctica, trascender de acumulación de vivencias a la elaboración de conocimiento práctico fundamentado y confrontado con enfoques teóricos, disciplinares y pedagógicos del quehacer educativo.

Es una investigación de corte cualitativo-descriptiva. Se aplicaron 10 entrevistas a 10 docentes coordinadores de los cursos de práctica profesional para conocer las estrategias y con ellas el impacto en la mejora de práctica profesional.

La información obtenida en las entrevistas fue recabada, organizada y analizada bajo la técnica de comparación de la información. El procesamiento para el análisis fue la reducción, según las categorías: estrategias y reflexión de la práctica, que integran el propósito de la investigación. Fue concentrada en tablas, y analizadas bajo la técnica de triangulación.

El resultado de la investigación se organizó bajo una visión descriptiva-reflexiva, los docentes comentan que requieren integrar estrategias que humanicen más la práctica.

Introducción

En los procesos de formación inicial para docentes de educación básica, la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, imparte dos licenciaturas: Educación preescolar e inglés desde el plan de estudios 2018. Los planes 2018 (ambas licenciaturas),

describen las orientaciones fundamentales, los elementos generales y específicos que lo conforman, atendiendo a los planteamientos que se marcan para la educación superior y con los enfoques del plan de estudios de educación básica (SEP, 2018). Desde ahí se atienden las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentarán como futuros docentes en su actividad profesional.

El perfil de egreso plantea la necesidad de que el futuro docente logre elaborar los conocimientos, desarrollar las habilidades, y formar las actitudes y valores que se encuentran integrados en los desempeños propios de la profesión docente (SEP, 2018). Para ello se plantean competencias genéricas y profesionales que el estudiante logrará desarrollar en su paso por la escuela normal.

Las competencias genéricas promueven la atención al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida, tiene un carácter transversal que permite que se encuentren integradas en todos los programas de estudio. Las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos, desde una visión psicopedagógica, socioeducativa y profesional. Estas competencias permitirán que los estudiantes normalistas no solo posean conocimientos pedagógicos, sino también pueda atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación básica, de los aprendizajes de los alumnos, de la mejora de la calidad educativa, así como de las exigencias, necesidades de la escuela y las comunidades logré desarrollarse como un docente profesional en servicio, un docente egresado de la escuela normal (SEP, 2018).

El trayecto de la práctica profesional se visualiza como eje fundamental a través del cual se vinculan los demás trayectos que tienen que ver con la formación para la enseñanza y el aprendizaje, las bases teórico-metodológicas para la enseñanza, y los optativos. Es el trayecto de la práctica profesional el que mayor carga horaria promueve para que el estudiante normalista desarrolle los procesos de intervención pedagógica en el aula de educación básica y la reflexión de la misma como proceso metodológico para la mejora de la práctica profesional.

Desde este trayecto, la práctica profesional, se visualiza con todo lo que ello conlleva la: planificación, desarrollo, evaluación y reflexión de lo realizado, como el proceso que a través de la experiencia permitirá que los estudiantes alcancen una formación más crítica y creativa, que les dará la posibilidad de enfrentar con mayores elementos las dificultades que se le puedan presentar en el desarrollo de su práctica profesional. Su estancia en las escuelas de prácticas por periodos cortos desde el tercero al sexto o séptimo semestre e intensivo en el octavo, según la licenciatura de educación básica, permite desarrollar una experiencia docente a la vez que reflexiona sobre su práctica profesional.

La tarea de pensar y reflexionar la práctica profesional desde una visión crítica y autónoma de los sujetos que quieren ser docentes, conlleva una serie de disposiciones, de todo un entrenamiento que eduque los sentidos para mirar la práctica desde la vigilia como lo establece Zemelman (2012) en su texto sobre los

Horizontes de la razón. ¿Qué entender por vigilia? Es una tarea muy interesante para poder generar una relación de conocimiento activa con el contexto en el que nos paramos con la intención de conocer; es estar alerta, estar despierto, mostrar atención a lo que sucede y de allí siempre mantener la duda por lo que pasa: ¿qué es lo que pasó? ¿cómo es que pasó? ¿por qué se dio así y no de otra manera? ¿qué es lo que lo está propiciando? ¿por qué actúa como actúa? ¿qué me hace pensar así? ¿por qué no puedo pensarlo o imaginarlo de otra manera? Son las preguntas que generan búsqueda, las que permiten la vigilancia.

Ello contribuye a formar como lo señala Bachelard (1993) en su obra de la formación del espíritu científico una actitud epistemológica, que no es otra cosa que pensar cómo pensamos y sus condicionantes en términos de qué es lo que obstaculiza el pensamiento para que éste se forme científicamente y una primera respuesta que genera es que a fin de cuentas el pensar que se ciñe a lo cotidiano, al lenguaje, a las imágenes, a los factores, a las causas inmediatas que pueden “ser atrapadas” de inmediato por qué se “ven” porque el tacto así nos lo remite. Nos llevan generalmente a perdernos en el inmediateísmo y a generar lo que se llama sombras del conocimiento u obstáculos epistemológicos.

El pensamiento cotidiano se va por lo fácil, recurre a lo sensible como una salida fácil, pero poco científica. A decir de Rodríguez (2009) lleva a equivocarnos y a tomar la piel por la víbora. Eso, no contribuye a mejorar la actitud científica, alimentar la capacidad de asombro, más bien nos vuelve sedentarios, seres inactivos, nos llena de obesidad el cerebro y entonces cualquier propuesta que implique mover estructuras, buscar, intentar desde otra lectura, se vuelve algo que podemos justificar como lo hacen muchos que no están dispuestos a gastar un poco de energía en plantear la pregunta. Y por ello es más fácil desacreditar la teoría, desacreditar toda acción de transformación, de mejora, es mejor decir las cosas desde lo inmediato.

Reflexionar la práctica sin lugar a duda es una tarea trascendente para que la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, transite hacia procesos de mejora con mayor sistematicidad. Gadamer (1997) plantea en su texto: Verdad y Método I, la necesidad del diálogo, comprendiendo que inicia por establecer una relación activa entre los que se disponen a comunicarse en la condición de lograr el acuerdo como fin fundamental de dicha comunicación, en ello no es posible ni imponer, ni dejarse subsumir por las disposiciones del otro. Entonces implica un acercamiento en igualdad de condiciones en el que el acuerdo permite generar puntos de diálogo creativo.

Reflexionar inicia por la pregunta que genera continuidad, que permite como lo propone Zemelman (2012) no ubicarse en lo dado, sino en lo dándose. En la posibilidad de acceder a la totalidad no como el todo absoluto, sino como un concretarse a partir del proceso dialéctico de construcción. En este mismo planteamiento Bachelard (1993) establece como principio hacia la formación del espíritu científico la destrucción de los obstáculos epistemológicos que generan pseudoconcreción en lo real. Rodríguez (2009), refiriendo al mismo asunto plantea la necesidad de un tener previo al referirse a Heidegger en cuanto a tener previo

conceptual para no instalarse en lo “a la mano” que se constituye en el inmediato que genera el discurso o el lenguaje de lo cotidiano que regularmente poco tiene que ofrecer cuando de mejora se trata. Más si hablamos de una tarea intelectual por excelencia, la de la formación de maestros.

El trayecto de la práctica profesional, desde los planes 2018, se entiende como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que articulados a los demás trayectos fortalecen una propuesta de formación inicial. Las prácticas profesionales son consideradas eje fundamental en la formación de los nuevos docentes. Reflexionar la práctica es aprender a revisar los insumos sobre los que se analiza, articularlos, establecer relaciones causales, identificar vínculos y desvinculaciones que nos ayuden a construir un acercamiento más pensado. Implica en este sentido realizar una tarea individual de reconstrucción a partir de insumos como las observaciones que bien pueden partir del contacto con la práctica. En este sentido es trabajar el primer proceso con una recuperación etnográfica en la que Woods (1987) en su texto de la escuela por dentro establece con gran puntualidad.

Aventurarse sin un método, sin un proceso o un camino a discurrir sobre la práctica, sin pensarla, ni mucho menos, reflexionar sobre ella, seguramente llevará al estudiante a no despegarse del lenguaje de la vida cotidiana y ello les otorgará cierta seguridad. Pero generalmente no generará aportaciones al pensamiento, ni procesos de mejora en su formación crítica concluirá el estudiante con ciertas ocurrencias sin fundamento, sin argumento para repensar lo que viene en el proceso de enseñar y aprender.

A la luz de la experiencia, que construye la escuela normal como formadora de docentes, se diseñó un proyecto de investigación que permitiera conocer las estrategias que los docentes coordinadores de los cursos del trayecto de la práctica profesional proponen para que los estudiantes de ambas licenciaturas elaboren la reflexión de su práctica como medio metodológico para la mejora de la misma. Considerando que desde los planes de estudio 2018 de la licenciatura en preescolar e inglés, el proceso de reflexión es fundamental para la formación crítica de los estudiantes.

El propósito de la presente ponencia es compartir un reporte parcial de la investigación realizada por el grupo de investigación “la formación docente y la práctica profesional” en su modalidad de trabajo de investigación, el cual tiene como objetivo describir el impacto que tienen las estrategias que se aplican como proceso metodológico para la reflexión de la práctica profesional de los estudiantes normalistas que cursan las licenciatura en educación preescolar e inglés, mediante la aplicación de entrevistas a docentes formadores durante el ciclo escolar 2021-2022.

La práctica profesional es tan importante, tan necesaria y tan deseable para la formación inicial, que no se puede dejar a los “especialistas” a los analistas o pseudoinvestigadores que no están en el aula, en la escuela. En pocas palabras que ven la escuela y el acontecimiento de la enseñanza y del aprendizaje a distancia. Es preciso que los estudiantes puedan pensar sobre otras bases, pensar sintiendo, pensar pintando una realidad de libertad para todos los que habitan estos

suelos. No está la verdad de esta tierra allí afuera esperando para ser descubierta. La verdad precisa aquí ser inventada, como parte de una ética y de una política que hagan de esta parte del mundo un lugar para que todos los que habitan puedan vivir como se debe vivir, un lugar como no hay otro en la tierra. (Kohan, 2019, p. 82)

En este ejercicio necesario que el estudiante se pare frente al espejo, frente a su práctica y se pregunte: ¿Qué logramos ver? ¿Dónde es preciso iniciar a realizar ajustes, cambios, movimientos, incorporaciones?

Los docentes comentan que las estrategias de reflexión que han propuesto son diversas: diarios, ensayos, reportes de la práctica, ejes de análisis, informes de la práctica, entre otros, de acuerdo a cada programa en cada semestre del plan de estudios 2018, sin embargo por comentarios que han recuperado de sus estudiantes, las estrategias de reflexión que se han propuesto tienen poco impacto en la mejora de la práctica profesional, porque los estudiantes consideran que se ha caído en un proceso monótono, poco atractivo y mecánico, que no permite que la reflexión sea considerada como proceso necesario para la mejora, se elabora y se entrega por cubrir un requisito. Los docentes comentan que hace falta aplicar nuevas estrategias para la reflexión que sean más abiertas, más cercanas a los estudiantes, que permitan la recuperación de su experiencia pedagógica más cercano a lo que él vive y quiere contar.

La experiencia entendida desde Larrosa como: eso que nos pasa, nos acontece o nos toca. esta, debe recuperar de manera sistemática, reflexiva y por escrito las experiencias vividas por los estudiantes en la práctica profesional, porque no se logra recuperar realmente su experiencia profesional desde los modelos rígidos propuestos a manera de informe de práctica.

Los docentes formadores comentaron que hace falta que la Escuela Normal aplique nuevas estrategias, más flexibles para los estudiantes normalistas que recupere, analice, dialogue y reflexione en torno a las experiencias que, desde la práctica profesional, los estudiantes normalistas viven, internalizan y generan como posibilidad para la reflexión de su práctica y sobre todo para la mejora de la misma, una estrategia más humana.

Metodología

La investigación educativa favorece la reflexión y comprensión de los fenómenos que suceden entre los diferentes actores educativos, permite cuestionar la realidad como proceso relacionado con la “búsqueda de la verdad, el desentrañar lo aparente, la precisión, el rigor y objetividad en el conocimiento la exploración, creatividad imaginación, duda constante, actitud crítica; en la formulación permanente de porqué, búsqueda de explicaciones para todas las cosas” (González, Zerpa, Gutierrez y Pirela, 2007, p. 282).

Es una investigación de corte cualitativa. Álvarez- Gayou (2009), afirma que: la tarea fundamental de este paradigma consiste en explicar las formas en que las personas comprenden, actúan, y manejan situaciones cotidianas y particulares. El estudio

que se presenta es descriptivo-reflexivo, porque permitió indagar sobre las estrategias que aplican los docentes coordinadores de la práctica como procesos metodológicos para que los estudiantes normalistas elaboren su proceso de reflexión de la práctica profesional y con ello la mejora, así como su impacto desde la visión de los docentes formadores.

Para la investigación se aplicaron 10 entrevistas a 10 docentes que han sido coordinadores de diversos cursos en diferentes semestres dentro del trayecto de la práctica profesional de los planes de estudio 2018.

La entrevista consiste en un método de investigación que involucra la comunicación directa con los sujetos de investigación, su principal objetivo es situarse en la postura del entrevistado con la finalidad de comprender su perspectiva sobre el suceso a investigar. Se caracterizaron por presentar secuencia en los contenidos a abordar, sugieren preguntas, muestran flexibilidad al permitir el cambio en la dinámica de la entrevista y la actitud reflexiva por parte del sujeto de investigación (Álvarez-Gayou, 2009). El tipo de entrevista fue semiestructurada. Se utilizó la técnica de análisis descriptivo tal cual como lo dijeron los docentes. El análisis de los instrumentos de recogida de información es una actividad sistemática, organizada y planificada que permite examinar y analizar los instrumentos de recogida de información de manera clara.

Posterior a la recogida de datos, se deben colocar a disposición para su reducción, ya que “reflejan la comprensión de los procesos y las situaciones por parte de los propios participantes en los contextos estudiados” (Rodríguez et al., 1999, p. 199). La información recabada en los instrumentos fue organizada en tablas, primeramente, una tabla con todas las respuestas de cada uno de los participantes, posteriormente una tabla con todas las respuestas de los 10 docentes. Una tercera tabla con la información de las categorías que integraron el propósito de la investigación. Se concentraron y definieron las categorías con apoyo de diversos referentes teóricos.

Los ejes temáticos que resultaron después del proceso de reducción de la información y de la definición de las categorías fueron: primer eje: estrategias de reflexión de la práctica que sugieren los programas de estudio desde los planes 2018; segundo eje: estrategias que han propuesto y han aplicado los docentes por iniciativa propia y el tercer eje: las estrategias que proponen a la luz de los resultados obtenidos.

Los resultados fueron analizados y reflexionados a partir de la técnica de triangulación de la información.

Conclusiones

Desde una análisis descriptivo-reflexivo, se considera que los planes de estudio 2018 de las licenciaturas en educación preescolar e inglés plantean como eje fundamental para la mejora de la práctica profesional de estudiantes normalistas la reflexión de su práctica profesional. Los docentes de la escuela normal la definen

como una práctica única, histórica, una experiencia viva que está inmersa en una cultura, una organización institucional y grupal, lo cual implica que a la hora de establecer relaciones se transforme como ejercicio crítico del estudiante

Al preguntar a los docentes sobre las estrategias que proponen y aplican para que sus estudiantes elaboren la reflexión de la práctica, ellos expresaron que los programas de estudio que integran el trayecto de la práctica profesional no especifican de manera precisa las estrategias de reflexión de la práctica. Los programas de curso solo mencionan la importancia de reflexionar la práctica, pero aportan muy poco en cuestión de definir una estrategia, algunas propuestas que han aplicado para documentar la reflexión son: redacción de diarios, videograbaciones, audios, evaluaciones, registros de observación, cuaderno de observaciones, rúbricas de evaluación, análisis crítico, reflexionar sobre su actuar, matriz analítica, foros de intercambio, informes, entre otros.

Se considera que las estrategias que se aplican tienden más a la recolección de la información que a la reflexión misma, en la que los estudiantes normalistas puedan elaborar una percepción personal crítica de su realidad, de su experiencia tal y como acontece en el contexto de su práctica profesional.

Se requiere implementar estrategias que permitan que la práctica profesional pueda ser pensada y vuelta a pensarse por los estudiantes normalistas partiendo de la pregunta, desde la apuesta por un pensamiento crítico, que se centre en iniciar por formar un pensamiento bien hecho para aprender a preguntar. Apegada a los estudiantes, a lo que ellos quieren escribir y comentar. “Toda práctica educativa que se funda en la estandarización, en lo preestablecido, en una rutina en la que todas las cosas ya fueron dichas, es burocratizante y, por eso mismo, antidemocrática” y así “la burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombros y sin preguntas” (Freire Faundez, 2016, pp. 76-77).

El conocimiento que se produce como nuevo acontecimiento viene de una pregunta planteada. Repetir una información sin que exista una pregunta, deja en el mismo lugar al sujeto que la repite, no genera, no inventa. A decir de Rodríguez, en el maestro inventor, libro de Kohan (2019). Inventamos o erramos.

La invención es criterio de verdad, sustento epistemológico y político de la vida que estamos afirmando en América. No todas las invenciones son verdaderas, pero sabemos que si no inventamos no podemos acceder a la verdad, que la verdad no puede ser imitada, reproducida, copiada, modelada de otra realidad. Tenemos que encontrar la verdad por nosotros mismos o nunca la encontraremos. (p. 34)

Es necesario entonces pensar que una estrategia que puede llegar a fortalecer los procesos de reflexión de la práctica puede estar en la narrativa, y específicamente en la redacción de relatos pedagógicos, como una forma de humanizar la práctica profesional.

Referencias

- Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (2018). Diario Oficial de la Federación.
- Álvarez-Gayou, J. (2009). Cómo hacer una investigación cualitativa. Paidós.
- Bachelard, G. (1993). La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2016). Por una pedagogía de la pregunta. Siglo XXI.
- Gadamer, G. (1997). Verdad y Método I. Sígueme
- González, N., Zerpa, M., Gutierrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. Laurus 13 (23) 279-309.
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- Kohan, W. (2019). El maestro Inventor. Vestigio
- Rodríguez, U. (2009). Pedagogía Humanista. Universidad intercultural de Michoacán.
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro. Paidós
- Zemelman, H. (2012) Horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente. Antrhopos.

Aprender a enseñar a distancia: un proceso de reflexión

Graciela García Gómez

Consuelo Placido Franco

Martín González López

Palabras clave: Herramientas Digitales, Formación Inicial, Proceso de Enseñanza Aprendizaje, Práctica Docente, Educación a Distancia.

Resumen

La pandemia causada por el SARS COV-2 obligó al gobierno mexicano, por recomendaciones de la OMS, suspender las actividades educativas presenciales a partir de marzo de 2020. En aquel momento dos millones de docentes y más de 30 millones de estudiantes enfrentaron esta situación, de los cuales 648,101 eran niños, niñas y jóvenes (NNyJ) matriculados en los servicios de educación especial. En este contexto, la presente investigación tiene como objeto analizar las formas en que las actividades en condiciones reales de trabajo de los alumnos que cursaron 7° y 8° semestres durante el periodo de distanciamiento social contribuyó a la selección de los temas específicos para la elaboración del documento recepcional en la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM) en el ciclo escolar 2020-2021. Esta información se obtuvo de la encuesta de pre-egreso que se realiza como parte del programa de seguimiento a egresados y de los ensayos analíticos-explicativos para el proceso de titulación. De los resultados surge una clara descripción de las formas digitales usadas por los estudiantes para dar continuidad a la educación a distancia. Entre los dispositivos usados se encuentra la plataforma de Zoom, Meet y/o whatsapp como medio de comunicación para gestionar los cursos, para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, y en algunos casos se combinaron herramientas digitales con recursos tradicionales.

Introducción

En diciembre de 2019 en China apareció un nuevo virus que provoca una enfermedad nombrada Covid-19 y cuando se declaró por la OMS como pandemia se anunció el proceso de confinamiento a partir de marzo de 2020, el cual duró hasta mediados del 2021. En ese momento se tenía más de dos millones de docentes y más de 30 millones de estudiantes, de los cuales 648,101 se encontraban matriculados en los servicios de educación especial (CAM y USAER), según el comunicado de INEGI de fecha 21 de marzo de 2021 y el Sistema de Estadísticas Continuas de la SEP.

El confinamiento nos puso en un escenario donde los docentes teníamos que continuar enseñando y, NNyJ seguir aprendiendo, pero ahora desde casa, con el fin

de evitar el rezago educativo y no dejar a nadie atrás. Lo cierto es que según reportes del INEGI, de los 30 millones de estudiantes que se encontraban inscritos “740 (2.2%) no concluyeron el ciclo escolar: 58.9% por alguna razón asociada a la COVID-19 y 8.9% por falta de dinero o recursos” (p. 1). El secretario de educación de ese momento, las autoridades educativas de las entidades y de los diferentes niveles escolares demandaban “garantizar la continuidad del aprendizaje y fortalecer el vínculo entre maestros y estudiantes con el apoyo de los padres de familia” (Boletín 118, SEP, 2020).

El objeto de este trabajo es analizar las formas en que las actividades en condiciones reales de trabajo de los alumnos que cursaron 7° y 8° semestres durante el periodo de distanciamiento social contribuyó a la selección de los temas específicos para la elaboración del documento recepcional en la ENEEEM en el ciclo escolar 2020-2021. En este documento nos centramos sólo en las actividades relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, que se refieren al ámbito didáctico, en el cual el docente planifica, elige los recursos, interviene y evalúa los aprendizajes y a partir de esto es que se cuestionó ¿Cómo el distanciamiento social fue un factor que influyó para la selección del tema para la elaboración del documento recepcional? ¿Qué herramientas y plataformas tecnológicas utilizaron los futuros docentes para trabajar con los niños y jóvenes que asistían a los servicios de educación especial?

La información obtenida que se presenta es producto de la encuesta de pre-egreso que se aplica como parte del programa de seguimiento a egresados y de los ensayos analíticos-explicativos para el proceso de titulación. El análisis que resulta de ello se presenta en los siguientes apartados, lo cual servirá para recuperar la experiencia y tenerlo como referente que ante cualquier situación o emergencia se puede dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje con la población que asiste a los servicios de educación especial.

Metodología

En el marco del proyecto operativo para implementar el programa de seguimiento a egresados (SE) de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, existe la fase de pre-egreso. Desde la lógica del programa de SE es un instrumento de valoración, un termómetro que referencia el nivel de impacto académico en la noción pedagógica, didáctica y de formación permanente del estudiante normalista. De ahí que una de las categorías que permiten generar una primera matriz de análisis del pre-egreso es la formación integral del estudiante, esta proporciona información precisa sobre las actividades académicas de la institución que sirven de anclaje a la interpretación y comprensión de los servicios que ofrece la institución.

Durante la realización de la encuesta de pre-egreso se estaba en el proceso de confinamiento por SARS COV-2 y algunas de las preguntas fueron referidas a la línea temática del documento recepcional elegida, título y motivos de la elección. El estudio se realizó a través de un cuestionario de auto reporte contestado en línea en un formulario de google. El enfoque de investigación es de corte cualitativo y

descriptivo, debido que se pretende analizar procesos de formación, esto implica una serie de intersubjetividades, las cuales no pueden ser estudiadas sobre los datos duros y rígidos, por el contrario; se consideró la serie de acciones, hechos y sucesos que nos develan formas en que los futuros docentes se relacionan con la realidad e interactúan con ella, debido a que los métodos de este tipo de investigación “ponen énfasis en la visión de actores y análisis contextual en el que se desarrolla.” (Vela en Tarres, 2004, p.63)

La muestra correspondió a 33 estudiantes, 18 de la Licenciatura en Educación Especial Área de Atención Intelectual (LEEI) y 15 de la Licenciatura en Educación Especial Área de Atención Visual (LEEV). En la LEEI 8 de ellos nombraron de forma explícita en el título del documento recepcional el uso de las TIC como herramienta de trabajo o para el desarrollo del proceso de intervención a través de la educación virtual asincrónica; de igual forma, en la LEEV 7 de ellos mencionaron la temática en el título de su documento. Era una población que si bien se encontraba en el segundo año de confinamiento (2021) habían vivido como estudiantes el tránsito de la presencialidad a la virtualidad (2020) al inicio de la pandemia.

Resultados

A finales de marzo de 2020 la ONU convocó a reunión de ministros para socializar las medidas desplegadas por los países para apoyar a las comunidades educativas a hacer frente al aprendizaje desde el hogar. Chang y Yano (2020) mencionan que se ampliaron las modalidades existentes de educación a distancia y se difundieron los contenidos educativos a través de medios digitales y tradicionales (radio y TV), un ejemplo en nuestro país es el programa “aprende en casa” que se diseñó para todos los grados y niveles de la educación básica y media superior. Desde el inicio del proceso varios fueron los retos a enfrentar: La distribución equitativa a partir del acceso de dispositivos y uso y manejo de plataformas digitales, capacitación a docentes para su uso y, la migración de los contenidos diseñados para la presencialidad a la virtualidad.

La pandemia lo que hizo evidente es la brecha digital que existe entre profesores, estudiantes y padres de familia, lo que se veía más acentuado en las instituciones de educación especial por: la falta de conocimiento de cómo diseñar lecciones en línea y basada en el aprendizaje virtual o semipresencial; desconocimiento de los padres de familia para usar los smartphone para trabajar en los ambientes virtuales, a estos dos aspectos se vinculó la falta de varios dispositivos en cada hogar para atender las necesidades personales y escolares de cada uno de los miembros de la familia y; el recurso económico que debían erogar para tener conectividad, el cual era de un alto costo debido a que la conexión a las sesiones virtuales consumen gran cantidad de datos móviles; finalmente, existían hogares en los que la conectividad no se tenía y eso implicó no tener un vínculo permanente con los docentes. Estos aspectos hicieron visibles las desigualdades no sólo económicas, sino también tecnológicas, que se sumaban a la condición de discapacidad que presentan los niños que asisten a los servicios de educación especial.

Uso de herramientas digitales para el aprendizaje a distancia

La teoría afirma que las redes digitales no son nada cerradas y que la única problemática que se presenta es conectarse a redes de saberes que permiten, en principio, ampliar vínculos y saberes casi al infinito, sin embargo, la realidad supera lo que los teóricos desde el supuesto plantean, debido a que el trabajo virtual presenta diversos conflictos: dificulta la interacción social, hace más compleja la administración del tiempo, el diseño de materiales, la forma de dar indicaciones a cada alumno, el diseño de actividades y además de que la comunicación con los alumnos es más restringida; lo que limita conocer a los alumnos y a los padres de familia como agentes que coadyuvan en el proceso educativo. Ante este escenario, los estudiantes normalistas se vieron en la necesidad de implementar nuevas estrategias y materiales didácticos en físico y digital para llevar a cabo el proceso de intervención.

Área (2019) considera los siguientes materiales digitales: Objeto digital (es un archivo digital usado como complemento –imágenes, videos, audio-), objeto digital de aprendizaje (diseñado con una intención didáctica), el entorno didáctico digital (es un espacio online en el que facilita la experiencia de aprendizaje, puede ser manejado como unidad didáctica –curso, proyecto-), portal o plataforma educativa (es un recurso que se encuentra en sitios web y que puede facilitar el trabajo docente), libro de texto digital (este libro puede ser flexible y adaptable a los alumnos, se facilita el uso del internet para conseguirlos). Las Apps sirven como un medio dentro del proceso, para la creación de materiales o rediseñar los que ya se tienen, una de sus características es que se actualizan de conformidad a las necesidades del momento. Materiales digitales para docentes: son recursos que proporcionan experiencias educativas que permiten mejorar la práctica docente a partir de experiencias compartidas con otros maestros, con la finalidad de ofrecer prácticas pedagógicas innovadoras. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en lo que se comenta en el documento recepcional de Rivera (2021a):

...Considerando que la situación por motivos de la pandemia causada por COVID 19 (...) el docente se ve obligado a prepararse y ayudar en la búsqueda y selección de metodologías de educación a distancia que permitan favorecer el aprendizaje de los alumnos en cualquier ambiente de participación en el que se desenvuelvan. Es por ello que el problema observado y planteado en mi intervención es la necesidad de optimizar el uso de recursos tecnológicos como lo son las aplicaciones para dispositivos móviles.

...La pertinencia de mi propuesta es resaltar el papel que desempeña el docente y su compromiso para buscar todas las estrategias metodológicas acordes a las necesidades de sus alumnos, que permitan brindarles alternativas de aprendizaje mediante el empleo de una propuesta metodológica alternativa que responda a las necesidades individuales de los estudiantes. (p. 1 y 4)

Las plataformas más usadas durante el confinamiento fueron Zoom y Meet, pero estas implicaban consumo de datos móviles y por parte del docente, el pago para su uso, si se quería emplear todas las posibilidades que proporcionaba la misma. En el caso de los alumnos, el acceso a un dispositivo con el adecuado hardware

que le permita la conexión sincrónica permanente, suficientes datos para el acceso a internet y el recurso económico para acceder a ello se convirtió en el principal obstáculo a enfrentar. En el caso de los alumnos que asisten a los servicios de educación especial se hizo más patente la desigualdad, sobre todo en aquellos que no contaban con todos los recursos económicos o digitales por lo que no siempre estuvieron conectados con el docente.

Actividades para la enseñanza y el aprendizaje

Los estudiantes que se encontraban cursando 7° y 8° semestre durante el ciclo escolar 2020-2021 en la ENEEEM debían continuar con su proceso formativo debido a que durante la etapa final de la formación inicial se fortalece el proceso de construcción de conocimiento profesional, específicamente en las actividades de acercamiento a la práctica escolar en condiciones reales de trabajo. Como señala Marcelo y Vaillant (2015) “La preocupación por el conocimiento como objeto de trabajo e indagación en la formación inicial del profesorado nos está conduciendo a cuestionarnos qué conocimiento es más relevante para aprender a enseñar, así como la manera en que organizamos los procesos de aprender a enseñar” (p.8). Por su parte, Pérez Gómez (2021) afirma que el conocimiento es todo proceso de construcción de significados y para ser capaces de entender su valor, sus efectos e implicaciones, es imprescindible identificar las posiciones y marcos de referencia desde los cuales los futuros docentes elaboran sus interpretaciones, análisis y juicios de valor. Esto lo podemos identificar en lo que un futuro docente en su documento recepcional menciona de la siguiente forma:

...En la última etapa de mi formación docente, tuve la oportunidad de realizar mis prácticas profesionales en el CAM No 16, en el taller de panadería y repostería; en el que me enfrenté a la más desafiante de las situaciones: la modalidad virtual...

La primera situación desafiante fue buscar las estrategias que facilitaran el proceso educativo, ya que al ser una nueva modalidad; se deben buscar herramientas que beneficien el proceso de enseñanza aprendizaje, considerando los recursos con los que cuenta el estudiante, los tiempos del que las familias disponen para brindarles el acompañamiento a sus pupilos, así como también la necesidad de innovar nuestra práctica docente con la finalidad de que los estudiantes se sientan motivados en el desarrollo de cada una de las actividades.

...La metodología de enseñanza directa se convierte en parte esencial para el aprendizaje de los estudiantes, puesto que permite proponer actividades innovadoras y guiadas bajo las cuales los estudiantes mantienen periodos de atención más prolongados y mayor interés en la realización de la actividad... (Basurto, 2021, p.14 y 125)

Lo que la pandemia hizo visible fue qué tipo de prácticas realizarían los estudiantes que no venían de un plan de estudios centrados en la enseñanza a distancia, qué pasa con el objeto de estudio que resulta del análisis de la práctica docente y la revisión de la teoría que permite explicar, comprender y hacer propuestas para mejorar el ejercicio docente, debido a que la digitalización fue el único medio para

continuar el proceso de enseñanza. Las medidas de distanciamiento social tuvieron efectos inmediatos en la educación para implementar en la escuela “a distancia”, ya sea a través de plataformas digitales, programas de televisión y materiales impresos, entre otros. Se presume que los escenarios de la educación del futuro serán aprendizajes ubicuos, sin espacios escolares específicos y sin tiempos programados, debido a que el escenario vivido por la pandemia se puede repetir.

La pandemia lo que hizo vivible es la falta de conexión entre la forma en cómo se enseña y aprende en la Escuela Normal y lo que la práctica demanda a través de la mediación tecnológica. El uso de plataformas digitales, como las enunciadas en el punto anterior, no determinaba que todos los docentes se ocuparan por generar y acompañar ciertos procesos de aprendizaje como los colectivos o en pequeños grupos, con la intención de trabajar de la misma manera que en el aula presencial, debido a que el aula se organiza pedagógicamente en torno a la idea de un trabajo en común pero también para cada uno. ¿Qué niño que asiste a los servicios de educación especial puede poner atención o quedarse en una reunión de dos o más horas? Se hizo evidente que el trabajo en casa presenta más distractores que en el aula, la atención fue flotante, es difícil concentrarse en algo en particular; así los nuevos tiempos-espacios se mostraban o se muestran más desafiantes y menos liberadores. Este punto se hace latente en lo que Rivera (2021b) vivenció durante las jornadas de práctica en 7° y 8° semestre, refiriéndolo de la siguiente manera:

Varios factores influyen en el aprendizaje del alumnado: la modalidad de trabajo a distancia a generado diversas situaciones en el trabajo de los docentes y de los alumnos, entre ellos la falta de motivación, de interés, y por falta de recursos el trabajo se vuelve más complejo; ya que no todos los alumnos cuentan con las herramientas que cada taller necesita.

La modalidad a distancia afectó en gran medida las rutinas que ya se habían establecido con las familias, ante ello los docentes debíamos buscar respuestas favorecedoras que evitaran la deserción de los jóvenes o la falta de compromiso ante la realización de las actividades escolares. (p. 12-13)

Es importante en este contexto no ampliar las desigualdades considerando lo que se ha denominado “saberes mínimos”, para que no se produzca un escenario de fragmentación y de “sálvese quien pueda”, como lo refiere De Jesús (2021):

Al innovar nuestra práctica educativa a través de diferentes estrategias, metodologías, recursos didácticos y tecnológicos permite mejorar la labor docente en beneficio del alumnado en condición o situación de necesidades educativas específicas y al mismo tiempo permite reflexionar nuestro quehacer y mejorar la calidad de enseñanza en los alumnos... (p. 111)

Discusión y conclusiones

Para ser capaces de lograr lo que se establece en los planes y programas de estudio de Educación Normal es necesario pensar en los espacios de práctica, pensar en ellos como espacios complejos, multireferenciales y multidimensionales, en los

cuales los profesores en formación aprenden a enseñar, es decir, son el espacio para evolucionar de un conocimiento teórico y técnico a la generación de conocimiento práctico a través de la participación activa en la complejidad del aula y de los servicios educativos.

El confinamiento social nos permite reflexionar sobre las formas tradicionales de la formación docente a nivel individual y en colegiado, para cuestionarnos sobre el quehacer docente en pos de construir nuevas miradas basadas en esquemas de cambio, fruto de un proceso de aprendizaje sistémico, interactivo y dinámico, es decir del “profesional de la docencia” como una categoría que signifique una formación permanente y contextualizada que responda no sólo a las demandas emergentes, sino a los contextos en los que se sitúan las prácticas a un proceso de reflexión que permita evolucionar del profesional desde una reflexión teórica a la acción práctica, que nos lleve a mirar la práctica de manera dialéctica, consciente y emancipada. Los formadores de las Escuelas Normales tendremos que favorecer el uso y manejo de ambientes virtuales para que sean parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que lo aprendido durante el confinamiento se mantenga y se use ante cualquier condición, debido a que en estos tiempos todavía existen alumnos que no han regresado a las clases presenciales y tendríamos que pensar cuántos de ellos no avanzarán en su escolaridad o perdieron el avance en el desarrollo de sus competencias que habían alcanzado hasta antes de la emergencia sanitaria, sobre todo en las comunidades donde la desigualdad social y económica es muy marcada, derivando de la falta de dispositivos tecnológicos para la conexión sincrónica y asincrónica, carencia en el acceso a datos móviles, el poco o nulo acompañamiento por los padres o tutores y, en algunos casos, la poca habilidad para el manejo y uso de las plataformas digitales por parte de los padres de familia, quienes manejan los dispositivos, debido a que sus hijos presentan ciertos grados de discapacidad, sumándose esto a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que los alumnos ya enfrentaban antes del confinamiento.

La usencia de la escuela como espacio físico llevó a que los padres de familia o tutores se convirtieran en los mediadores entre lo que el docente proponía y lo que los alumnos tenían que realizar para continuar el proceso de aprendizaje, convirtiendo al hogar en el espacio educativo y generando un ambiente de aprendizaje, un espacio público para ser y estar. Ante la ausencia de la escuela física, la virtualidad fue la única forma de que nadie se quedara atrás, esto supone otra indagación; la virtualidad provoca otro problema, la interacción de los alumnos para aprender de y con los que asisten a los servicios de educación especial, porque ellos van adquiriendo de forma gradual su autonomía y un mayor vínculo con el entorno social que al darse el confinamiento se perdió.

A partir de lo aquí analizado, los docentes en formación se vieron en la necesidad de interactuar con las diferentes dinámicas de la familia y de los actores de los servicios educativos, lo que los obligó a manejar las relaciones interpersonales, así como la tecnología digital para lograr su proceso de intervención aún con todas las carencias u obstáculos que enfrentaron durante las prácticas profesionales, propiciando la búsqueda y la implementación de nuevas prácticas de enseñanza.

Referencias

- Área, Manuel. (2019). Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales, Universidad de la Laguna. España
- Basurto Lino, Monserrat (2021) Taller virtual: Una estrategia para favorecer las habilidades sociales en los jóvenes con discapacidad intelectual en el CAM 16.. Ensayo analítico-explicativo. Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México.
- Chang, Gwang-Chol y Satoko Yano (2020). ¿Cómo están abordando los países los desafíos del Covid 19 en materia de educación? Una instantánea de las políticas aplicadas. UNESCO
- Cotino Hueso, Lorenzo (2020) La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. Universidad Católica de Colombia.
- De Jesús López, Zuriel (2021). El desafío del uso de recursos digitales como apoyo didáctico en la enseñanza de la lectura global en alumna con TEA. . Ensayo analítico-explicativo. Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México.
- Dussel, Inés (2020) La clase en pantunflas. Conversatorio en video. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- ENEEEM (2019). Programa estatal de seguimiento a egresados. México
- INEGI (2021). Comunicado de prensa número 185/21, 23 de marzo de 2021. México
- Marcelo, Caralos y Denise Vaillant (2015). El ABC y D de la formación docente. Narcea. España
- Pérez Gómez, Ángel (2021) Hablemos de pedagogía sin complejos y con amor, Webinar en <https://www.facebook.com/1630411410525469/videos/519119276072438>
- Rivera Cruz, María Dolores (2021a). La estrategia didáctica Flipped Classroom favorece el desarrollo de la autonomía de los adolescentes del CAM 10 en la modalidad virtual. Ensayo analítico-explicativo. Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México.
- Rivera Cruz, María de los Ángeles (2021b). La planificación didáctica bajo un enfoque ecológico funciona, favorece las competencias laborales en los jóvenes del CAM No. 10. Ensayo analítico-explicativo. Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México.
- SEP (2020). Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020. México.

Representaciones sociales del concepto de formación docente en estudiantes de la ENAZ

ESCUELA NORMAL DE ATIZAPÁN DE ZARAGOZA

Gabriela Carreño Murillo

Fernando Espitia Flores

Marcela Méndez Aguilar

Palabras clave: Formación docente, Formación profesional, Representación social, imagen social, investigación cualitativa.

Resumen

Lo que guía la práctica educativa de docentes y estudiantes de las ENEM, son sus representaciones sociales respecto a los conceptos, modelos y teorías educativas que son promovidas desde el currículum, desde los programas de formación docente y desde las interacciones cotidianas en el entorno escolar, donde se habla y se discute respecto a estas temáticas. De ahí que se presentan los primeros avances de un estudio que pretende explorar las percepciones, sentidos y significados que poseen los estudiantes del primer y séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENAZ, en torno al concepto de formación docente. El cual está previsto realizarse a lo largo de 3 ciclos escolares y en su primera fase se concentró la mirada en una revisión teórica-conceptual de las Representaciones sociales vinculadas con el concepto de formación docente en el contexto de un Seminario entre los miembros del Grupo de Investigación.

Introducción

¿Por qué hablar de RS del concepto de FD? Los conceptos de FD en los estudiantes normalistas de nivel superior forman parte de su vida cotidiana, permean sus prácticas y sus discursos. Las RS son orientaciones para la práctica, orientan y definen las prácticas educativas, ya sea de enseñanza o de aprendizaje; se configuran los procesos de interacción entre docentes y alumnos; se define la manera en que se accede al contenido de la enseñanza. Es posible afirmar que lo que guía la práctica educativa de docentes y estudiantes de nivel superior, son sus representaciones sociales respecto a los modelos y teorías educativas que son promovidas desde el currículum, desde los programas de formación docente y desde las interacciones cotidianas en el entorno escolar, donde se habla y se discute respecto a estas temáticas.

La intención de esta investigación es por tanto, recopilar y analizar información directamente de los estudiantes de primer a octavo semestre de la Licenciatura en

Educación Primaria respecto a su información, actitud e imagen respecto al concepto de formación. Con esto, se podrán describir sus representaciones sociales y comprender sus acciones cotidianas en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto de la Educación Normal. Por tanto, este estudio, tiene diversas implicaciones, permite en primer lugar comprender el actuar cotidiano de docentes y alumnos con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula, es decir, abona al conocimiento de las prácticas docentes. También contribuye a comprender los procesos de formación docente y estudiantil e identificar necesidades formativas en las diversas instituciones donde se realice la investigación. Con base en los resultados de esta investigación sería 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. Pues las RS de los docentes orientan y definen las prácticas educativas, ya sea de enseñanza o de aprendizaje; se configuran los procesos de interacción entre docentes y alumnos; se define la manera en que se accede al contenido de la enseñanza. Es importante señalar que este estudio está acotado a tres ciclos escolares y en esta ponencia se reporta la primera etapa: Construcción del marco teórico, para esta etapa se creó un seminario de discusión de autores propios de la teoría de las RS y de las diversas aproximaciones al concepto de formación docente. La intención es familiarizarse con estas teorías, sus autores, sus conceptos y sus principios. Con ello buscamos adquirir un nivel de conocimiento especializado entre los miembros del proyecto, para posteriormente continuar con la etapa de obtención de datos empíricos a través de diversas técnicas de investigación cualitativa.

Metodología

Esta investigación requiere de la obtención de información directamente de los sujetos de representación. Por ello se asume una tendencia más cercana al enfoque procesual, por lo tanto, se fundamentó en el paradigma cualitativo, con un enfoque interpretativo y el alcance investigación fue exploratoria. Cabe mencionar que el intentar comprender los procesos mediante los cuales se construyen las RS de los sujetos de estudio, se convierte en una labor interpretativa que requiere dar voz a los sujetos e interpretar sus palabras en función de las características de su contexto, en una labor similar a la planteada por Clifford Geertz (2006) como descripción densa. Para el análisis posterior, se pretende particularizar los resultados en función de los escenarios específicos donde fueron obtenidos. Pero también se pretende la comparación entre los resultados conseguidos con los estudiantes de primer a octavo semestre, buscando las recurrencias o generalidades, y también las diferencias. El análisis se sustentará en los principios fundamentales de cada una de las técnicas de recolección empleadas, por ejemplo, no se analiza de la misma manera una entrevista que las redes semánticas. Pero la intención final es proporcionar interpretaciones rigurosas que abonen a la comprensión del fenómeno a estudiar.

De acuerdo con la teoría de las representaciones sociales, éstas siempre son de alguien sobre algo, es decir, se debe definir a los sujetos de estudio, quienes generan las representaciones sociales; y el objeto de representación. Por tanto, los sujetos son, entonces, estudiantes de primer a octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza. Y el objeto de representación es el concepto de formación que los estudiantes van construyendo desde el inicio hasta su conclusión de su formación escolarizada. Este estudio consta de 3 etapas. La primera refiere a la realización de un Seminario para abordar el estudio de las RS y el concepto de formación, la intención será buscar referencias a modelos y teorías educativas que orienten o guíen las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Se deberán abarcar planes y programas de estudio, perfiles de egreso, programas de formación docente o cualquier documento con aval institucional que sea rector u orientador de las prácticas educativas. La segunda fase se enfocará en el diseño y aplicación de las técnicas elegidas para la recolección de información empírica.

La tercera fase se enfocará en el análisis de los datos cualitativos; a través del programa informático Atlas. Ti. Esta investigación se asume dentro del paradigma cualitativo, por ello no cuenta con hipótesis formales, pues el diseño metodológico no es acorde a ello. Pero permite plantear ciertos supuestos: a) Los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENAZ tienen RS respecto a las teorías y modelos educativos que se han instaurado como hegemónicos, pues los conceptos y procesos provenientes de dichas teorías y modelos forman parte del discurso cotidiano que permea el currículum, los planes y programas de estudio, los procesos de capacitación y las orientaciones o guías institucionales para la docencia y el aprendizaje. b) Los principales modelos educativos que permean las prácticas y discursos en las instituciones de nivel superior son el constructivismo, el humanismo y la teoría crítica. Sin embargo, eso no descarta que existan otros discursos provenientes de otros modelos o teorías educativas que igualmente puedan ser considerados hegemónicos. Los supuestos anteriores se constituyen como guías para las indagaciones que se realizarán en el marco de acciones de este proyecto de investigación, pues dichos supuestos se vinculan con preguntas y objetivos de la investigación. Sin embargo, conforme avance la investigación es posible que dichos supuestos sean ajustados, por el momento, constituyen el punto de partida de la investigación.

Resultados

Se reportan en este apartado los avances de la primera fase de la investigación, los resultados teóricos de un Seminario para abordar el estudio de las RS y el concepto de formación, los que se presentan a continuación:

Las representaciones sociales

El antecedente más claro de esta investigación reside en la obra principal de Moscovici (1979): "El psicoanálisis: su imagen y su público". En esa investigación

Moscovici explora las Representaciones Sociales (RS) que se tienen en la sociedad francesa de la década de 1960 respecto al psicoanálisis. La premisa es simple, el discurso del psicoanálisis trasciende el círculo de especialistas y comienza a introducirse en la vida cotidiana de las personas comunes. En un proceso gradual, se comenzó a hablar en distintos medios de conceptos específicos de la teoría del psicoanálisis: los niveles de la conciencia, la libido, las fobias, el complejo de Edipo, etc. Moscovici (1979) afirma que en las sociedades modernas “las ciencias inventan y proponen la mayoría de los objetos, conceptos, analogías y formas lógicas que usamos para encarar nuestras tareas económicas, políticas o intelectuales” (p. 13). Poco a poco, las personas comienzan a utilizar los conceptos de la ciencia en su vida cotidiana, pero lo hacen de una forma distinta a como lo harían los especialistas.

Los conceptos del psicoanálisis se impregnaron del sentido común de la sociedad francesa de los años de 1960, perdieron rigurosidad, pero adquirieron utilidad para la construcción de la vida cotidiana; se convirtieron en RS. Las personas se apropiaron de esos conceptos y los resignificaron en función de las situaciones cotidianas a las que se enfrentaban en sus vidas. Se observa que tanto docentes como estudiantes se han apropiado de los discursos propios del concepto de formación, y los han moldeado en función de sus realidades cotidianas. Se encuentra, además, que existen diversas investigaciones que retoman la teoría de las RS para analizar fenómenos educativos, por ejemplo: la inclusión educativa (Gajardo y Torrego, 2020; Gutiérrez y Fernández, 2020), la educación ambiental (Calixto y Terrón, 2018; Vilchis, Aparicio y Rodríguez, 2021), la relación de los estudiantes con las instituciones educativas (Donvito, Fanaro y Otero, 2017), la relación entre docentes y estudiantes (Candela, Blanco y Jiménez, 2021). Y otros temas similares que suelen tener como centro lo que sucede en las escuelas. Y esta investigación no se aleja de esa tendencia, pues también se centra en el ambiente escolar, pero el interés particular en este proyecto son las RS respecto a los conceptos de formación docente contruidos a lo largo de su preparación profesional y que serán los referentes concretos para su actuación y prácticas profesionales. No se ubicó algún trabajo que aborda específicamente este tema, pero hay algunos similares: Covarrubias y Martínez (2007) analizan las RS respecto al aprendizaje significativo en estudiantes universitarios; otros se centran en el estudio de los procesos de enseñanza en el aula (Basabe y Vivanco, 2008; Pievi y Echaverry, 2005); la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos sociales (Castorina, 2017); la enseñanza de la física (Sánchez, 2020), la práctica docente humanista (Malpica, Plata y Ramírez, 2016). Otro grupo de trabajos analizan las RS respecto al currículo, como Zaldivar (2009) quien centra su atención en estudiantes, o la perspectiva de los docentes ante el cambio curricular hacia el enfoque por competencias (Bravo, 2014; Cuevas, Cerda, Ibañez y Arriagada, 2016).

Los documentos encontrados permiten vislumbrar el panorama investigativo en torno al tema de interés para este proyecto y constituyen un importante punto de partida para las acciones a emprender en estudio. Pues como apunta Moscovici (1979), las RS son guías para la acción. En sus propias palabras:

[...] una representación social es una 'preparación para la acción', no lo es solo en la medida en que se guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llega a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el fondo de observaciones que hacen estables y eficaces a estas relaciones (p. 32).

Por tanto, estudiar las RS de los individuos permite tener dos cosas en claro: la primera de ellas es la relación que tienen los mismos individuos sobre algo que es externo a ellos y por lo tanto independiente a sus intenciones o características; y segundo, la relación que tienen las RS con el comportamiento de los individuos que, si bien no se trata de un oráculo que nos permita vislumbrar claramente las acciones a futuro de los individuos, sí nos permite comprender el actuar de los mismos. Las RS son entonces resultado de la vida en sociedad, donde las conductas y actitudes individuales se ven permeadas por la interacción con el otro en determinados ambientes, y no solo con la información con la que se está en contacto. Pongamos un ejemplo relacionado a esta investigación: una persona (docente o estudiante) puede leer un libro acerca de formación docente, pero sus ideas, imágenes, y actitudes al respecto (es decir, sus RS) no surgirán exclusivamente de la lectura, sino también de la forma en que sus congéneres hablan acerca de ese mismo tema, de la forma en que las personas con las que comparte su mundo social usan esa palabra y de la manera en la que interactúa con su realidad. Es por lo anterior que no se pueden equiparar las RS al conocimiento especializado, pues forman parte del entramado de interacciones y significados que componen la vida cotidiana, son parte del campo del sentido común. Por estas razones es importante considerar el contexto social donde las RS son gestadas, y aclarar que los estudios que trabajan desde esta perspectiva se enfocan en analizar lo que las personas tienen que decir respecto a algo, y no en ese “algo” en sí mismo.

El concepto de formación docente

Las escuelas Normales son por antonomasia, espacios potenciadores de formación docente, y es ahí donde reside su principal sentido y razón de ser. ¿Pero, cómo entender esta formación? ¿Cómo se configura? ¿Quiénes son los protagonistas de este proceso? Desde Ferry (1990), “esta formación no puede ser sino un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.” (p.43) Esta forma de concebir a la formación es coincidente con el concepto de Bildung, abordado desde la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, entendida como emancipación, como la liberación de los seres humanos de las dependencias y la obtención de autonomía.

En ese sentido, Bildung es prácticamente intraducible a cualquier otro idioma: Ni “educación”, ni “instrucción”, ni “capacitación”, ni “formación”, ni “crianza” se acercan siquiera a la ambición cultural en la semántica de Bildung. (Horlacher, 2014) Sin embargo, la evolución del concepto Bildung ha permitido que se le compare con el de “formación.” Horkheimer (1981), llama Bildung a la lucha por la libertad: “En el

deseo por la educación existe la voluntad de volverse un experto de sí mismo, de no depender de poderes ciegos, apariencias de ideas conceptos obsoletos, opiniones pasadas e ilusiones.” (p. 160) Esta idea de “volverse experto de sí mismo” otorga al individuo que se está formando mayor protagonismo y lo sitúa como una autoridad sobre su formación. Es comprensible entonces, que el proceso de formación se detone cuando en la persona surge la necesidad de trascender sus circunstancias personales y experimentar desde otros escenarios sociales o culturales su transformación.

Un ser humano está en proceso de formación cuando se da cuenta que su forma de vivir, de ver las cosas y de actuar, no es la única ni la mejor; el ser humano sale de su particularidad y accede a otros escenarios, a otros espacios distintos a los que conoce. Así, se apropia de la cultura de esos nuevos escenarios, pero lo hace desde su particularidad, por lo que también puede llegar a transformarla (Lozano y Rodríguez, 2019, p.3).

El papel del docente normalista no consiste, por ende, en formar a “otro”, sino más bien en ser el elemento provocador, disruptivo, que genere en el estudiante la necesidad de autonomía, de emancipación, de auto observación reflexión y transformación personal. Así, “autoformación,” la autorreflexión y la auto observación, pueden alcanzarse a través de la mediación de las instituciones. A este respecto, resulta ilustrativo Gadamer (2001), cuando sugiere que a través de la formación se construye cultura, identificando a la escuela como el espacio idóneo para la formación. Ámbito pensado como ese lugar en cual se formalizan los enunciados de la cultura y la objetividad de los espacios del saber (Bernal, 2017). Y es además en estos espacios de formación, donde van tomando forma los modelos pedagógicos y educativos que otorgan sentido a la labor docente, a los aprendizajes de los estudiantes, los procesos de enseñanza y formación.

Conclusiones

En esta primera fase de la investigación, derivado del Seminario desarrollado en el grupo de Investigación, llegamos a la conclusión de que las RS son resultado de la vida en sociedad, donde las conductas y actitudes individuales se ven permeadas por la interacción con el otro en determinados ambientes, y no solo con la información con la que se está en contacto. Pongamos un ejemplo relacionado a esta investigación: una persona (docente o estudiante) puede leer un libro acerca del constructivismo, pero sus ideas, imágenes, y actitudes al respecto (es decir, sus RS) no surgirán exclusivamente de la lectura, sino también de la forma en que sus congéneres hablan acerca de ese mismo tema, de la forma en que las personas con las que comparte su mundo social usan esa palabra y de la manera en la que interactúa con su realidad.

Es por lo anterior que no se pueden equiparar las RS al conocimiento especializado, pues forman parte del entramado de interacciones y significados que componen la vida cotidiana, son parte del campo del sentido común. Por estas razones es importante considerar el contexto social donde las RS son gestadas, y aclarar que

los estudios que trabajan desde esta perspectiva se enfocan en analizar lo que las personas tienen que decir respecto a algo, y no en ese “algo” en sí mismo.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J.C. Abric, (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (1a edición). México: Ediciones Coyoacán.
- Arbesú, M. y Piña, J. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *Observar*, (3), 42-54. Recuperado de: <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. Recuperado de:
- Bernal, R.D. (2017). El concepto de Formación: una idea de educación y escuela. Una aproximación al concepto de Formación en la filosofía de Hegel y Gadamer en contraste con algunos enunciados de Nietzsche. Facultad de Ciencias de la Educación, Bogotá
- Calixto, R. y Terrón, E. (2018). Las emociones en las representaciones sociales del cambio climático. *Educar em Revista*, 34(68): 217-233. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-217.pdf>
- Candela, P., Blanco, M. y Jiménez, E. M. (2021). Del estigma a la colaboración docente: una experiencia crítica y transformadora en una escuela extraordinaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1): 227-234. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/82488>
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, (44). Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n44/n44a01.pdf>
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: UNAM – Paidós.
- Gadamer, H.G. (2001). Tomo I. Verdad y Método. Salamanca: Sígueme.
- Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1): 11-38. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/689678/REPS_5_1_2.pdf
- Geertz, Clifford (2006). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.

- Gómez, M. Teoría crítica y educación. En Argumentos 24, 25, 26,27. Bogotá. Sep-dic 1990.
- Gutiérrez, M. F. y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. Revista electrónica de investigación educativa, 22: 1-13. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v22/1607-4041-redie-22-e13.pdf>
- Horlacher, R. (2014) ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana What is Bildung? Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 51(1), 35-45
- Horkheimer, M. (1981). Sociedad en transición: ensayos, discursos conferencias 1942-1970. Frankfurt am Main, Alemania: Fischer.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.), Psicología Social II. Pensamiento y vida social: Psicología social y problemas sociales (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público (1ª edición). Argentina: Huemul.
- Lozano, G.E.O. Rodríguez, J.R. (2019) Trayectos Formativos de profesores de Nivel Superior área de la salud. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Guerrero Mex.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. La Cuestión Universitaria, 5, 68-80.

Peculiaridades del saber débil en los estudiantes de educación física al planificar

ESCUELA NORMAL NO.1 DE NEZAHUALCÓYOTL

Bolaños Trujano Guadalupe

Martínez Alonzo Jaime

Palabras clave: saber débil, planificación, planeación, formación docente.

Resumen

Conocer el saber débil en los estudiantes de la licenciatura en Educación Física al planificar, basados en la tesis de Arnold (2000) implicó en cuatro profesores de la N1N, revisar los saberes de los estudiantes de cuarto y quinto semestres, en virtud que hay cumplimiento en todos los requisitos para asistir a la escuela de prácticas, pero se identifica que, en el área referida, falta en el estudiante la posibilidad del saber cómo lo hace, para desarrollar y edificar la competencia motriz.

Con el apoyo del método de Análisis narrativo desarrollamos el proyecto, así las entrevistas semiestructuradas y la revisión de los propios materiales, de cuatro estudiantes de la generación 2019-2023, fueron las fuentes de compilación empírica.

No es que sean exclusivamente vacíos de información, aunque se alcanzó a ver debilidad en los estudiantes normalistas, en las corrientes pedagógicas que ciñen los programas de educación básica, pero se hace necesario el acompañamiento de los educadores físicos con experiencia, al planear y planificar.

Por otra parte, se hace necesario cambiar la organización en el análisis y reflexión de la práctica, ordinariamente hecha en foros institucionales, donde sólo uno o dos de cada grupo puede presentar sus resultados, bajo un esquema estandarizado, así también ha sido en foros grupales, nosotros proponemos tipo entrevista semiestructurada, para recabar las peculiaridades, y propiciar el saber fuerte desde el inicio de la formación inicial.

Introducción

La investigación que se presenta ha sido desarrollada en la Escuela Normal No.1 de Nezahualcóyotl, por un equipo de cuatro docentes, con la participación de cuatro estudiantes de la generación 2019-2023, de la Licenciatura en Educación Física quienes fueron la muestra para reconocer el saber débil al realizar las planificaciones, mientras cursaron cuarto y quinto semestres, basados en los principios de Arnold (2000).

Surge esta temática, porque al analizar la práctica, identificamos que en general los estudiantes cumplen con los materiales y documentos necesarios para asistir a la escuela de prácticas, entre ellos, el plan general de trabajo, la planificación, diario escolar, los materiales, los guiones de observación. A posteriori, en el grupo donde cursan la licenciatura, se realiza el análisis y la reflexión de la práctica y encontramos vacíos, al no poder argumentar, por qué razón, una estrategia, corresponde a determinadas actividades, o en plena acción, hacer ajustes mínimos o retomar de sus vivencias anteriores, con elementos que le permitan converger entre la competencia motriz del infante y lo sugerido en los aprendizajes esperados, los contenidos, los propósitos del nivel, o cómo la corporeidad se consolida en un infante y en otro, con esos elementos establecidos por la SEP, para planificar, en una visión holística, en la que no haya fracturas (Ander- Egg, 1993).

De tal manera nos planteamos un propósito general: comprender los elementos que forman el saber débil en la formación docente del Educador Físico, al planificar, en cuarto y quinto semestres, a través de sus explicaciones verbales en entrevistas, revisión de planeaciones y los registros de observación, para mejorar su razonamiento práctico, así como la construcción de sus planificaciones a futuro.

Aunque la investigación no termina, nos permite dar a conocer parte de los resultados obtenidos en el avance, lo que implica para nosotros, un acompañamiento diferente al planear y planificar al que hemos realizado hasta el momento, así como alternativas distintas del análisis de la práctica, debemos cuidar las particularidades, entre pares.

Metodología

Una vez concretado el objeto de investigación, así como el posible escenario para desarrollar las actividades de las que obtendríamos la información de campo, definimos el método en el que descansaría nuestro estudio. Consideramos el método de Análisis Narrativo, porque retoma la experiencia del sujeto, entre sus relatos y sus escritos, es un eje de análisis de la experiencia humana, entrelaza individuos y hechos, deja en claridad temporalidad, ubicación histórica y geográfica, aparta evidencias plausibles que dan cuenta del pensamiento, de la identidad del sujeto.

Se utilizó la entrevista semiestructurada, para cuidar aspectos comunes, con posibilidades de abrir los espacios a la profundidad del relato. También se revisaron las planificaciones y los escritos que hacían, donde dejan ver las conceptualizaciones de los aspectos técnico-pedagógico, después de pensar la sesión.

Es un trabajo cualitativo, no pretende llegar a generalizaciones, pero si ser el fundamento para una transformación en el análisis y reflexión de la práctica y otra para ser más profundo en los conceptos que son la piedra angular en la planificación, así con mayor conciencia manejarlos y vivirlos durante la formación como educadores físicos.



Cabe señalar que para poder construir el proyecto y posteriormente desarrollar la investigación, tuvimos el apoyo de dos cursos curriculares del Plan de estudios 2018 (SEP) uno Planeación y Evaluación de la Educación Física, de cuarto y el otro Innovación para la docencia desde la Educación Física de quinto semestre, mediados por los docentes de este equipo. Los jóvenes que participaron como muestra para el trabajo tenían entre 19 y 24 años, integrantes de los dos grupos de la generación 2019 - 2023 que se encuentran matriculados, conformados por 41 hombres y 15 mujeres.

Para poder integrarse al estudio, era necesario cumplir con unos criterios de selección, a) Ser estudiante del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Física, b) Ser estudiante regular, c) Ser estudiante que haya obtenido un puntaje alto en la ficha evaluativa que se estableció para la revisión de las planeaciones, d) Tener un promedio mínimo de 8.9 y d) Tener disposición y tiempo para la realización de las entrevistas.

Después de la búsqueda de los candidatos para apoyar esta investigación, se consideraron a cuatro estudiantes, con quienes se realizaron las entrevistas y la revisión de sus materiales. La validez descansa en que, se obtuvo la información de la fuente directa.

Resultados

Al reflexionar sobre el trabajo que realizan los estudiantes de Educación Física, en las escuelas de práctica, ahondamos en los instrumentos base de su desempeño docente, que es la planificación y la planeación concretados en un documento impreso. Además, identificamos que la planificación tiene un carácter social y aplicado, con miras de transformar una situación, que es un hecho razonado, reconoce el contexto y atiende las necesidades, reduce la incertidumbre, porque prevé las acciones y es descriptivo. Claro que cuenta con objetivos que proyectan a futuro, por supuesto que implica toma de decisiones y debe ser sistemático, coherente entre lo que espera y lo que se programa descriptivamente.

Entonces consideramos que las peculiaridades en las debilidades, que queríamos atender como docentes, de los docentes en formación al planificar, debían tener un enlace con la teoría, que era parte de la literatura que ellos mismos revisan, de ahí que referimos a Peter Arnold (2000) quien señala que, el conocimiento teórico, intelectualista, puede quedarse sólo en el pensamiento del sujeto, porque el saber cómo, implica una intención claramente definida, consciente y exitosa, con el fundamento teórico que involucra el saber hacer algo con decisión y si el estudiante, no puede cumplir con esta posición, entonces está en el saber débil.

Foto No.1

El estudiante normalista cuestiona a un infante de tercero de primaria, por qué pudo hacer de tal forma un desplazamiento

Es decir, el estudiante estará en el saber débil, cuando logra desarrollar las sesiones, cumple con su planificación, puede ver cambios en la competencia motriz, pero no está totalmente consiente, ni tiene todo lo consolidado que implica el conocimiento teórico para poder aplicarlo y explicar las razones que lo llevan a generar modificaciones intencionadas.

Para poder afirmar que los estudiantes se encuentran aún en el saber débil, fue necesario conseguir información empírica, obtenida a través de entrevistas semiestructuradas, de la revisión de los documentos hechos por el docente en formación, como sus planeaciones y sus propios escritos emanados de la práctica (Díaz Barriga, 2006).

Al analizar los relatos y los escritos, los organizamos en cuatro categorías, para poder tener elementos que nos dieran un punto de partida y pudiéramos tener facilidad para agrupar la información e identificar lo que muestran los estudiantes en sus apreciaciones.

Categoría 1, Desarrollo Motor, integra lo que sabe el docente en formación de la Licenciatura en Educación Física sobre la edad, etapas de desarrollo, estadios, etc. La Categoría 2, Desarrollo Curricular, nos enfocamos a los dominios que tiene el estudiante referente a los aprendizajes esperados, componentes pedagógicos, ejes, enfoque, ámbitos de la motricidad, contenidos. Para la Categoría 3, Corrientes Pedagógicas, que influyen en la práctica, Conductismo, Constructivismo, Aprendizaje Significativo, Competencias. En la Categoría 4, Condiciones de la práctica, las consignas, los materiales, los espacios, no. de participantes, las estrategias (38 recomendadas, SEP, 2002). Esta agrupación la hicimos con la finalidad de ser pulcros en los saberes que muestra el estudiante

En la tabla No.1 concentramos los datos relevantes de los estudiantes y a la par presentamos un análisis referido a los sentidos que ellos manifiestan.

Tabla No.1 las Categorías.

Categorías	Reflexión
Categoría 1 Desarrollo Motor Señalan que la finalidad de la Educación Física es construir y edificar la competencia motriz a través de la corporeidad, así la tarea estará en función de la edad de los niños. Reconoce que el desarrollo motor se presenta de acuerdo con la edad y etapa de desarrollo y que va acorde con los programas nacionales. Utilizan el aprendizaje esperado y lo comprenden como un transitar por la edad del infante, que si es necesario se hacen adecuaciones. Manifiestan insatisfacción al considerar que no tienen todas las competencias docentes para atender las necesidades de los niños.	Pudimos identificar que el estudiante tiene claridad en la existencia de diferentes etapas de desarrollo del ser humano y que los niveles educativos, están vinculados con ellas. La cuestión es que en ningún momento señalaron a un autor en particular hasta que se fue cercando la conversación para referir alguno y el que todos señalan es Jean Piaget. Entienden que la formación inicial, es un proceso, por lo cual se van consolidando las competencias, mismas que están bien definidas en el programa.
Categoría 2 Desarrollo Curricular En los primeros semestres van adquiriendo un bagaje conceptual y de habilidades para desarrollar una sesión. Adquieren de la experiencia de los docentes de la Normal, cuáles son los elementos técnicos para elaborar la planificación. Consideran los momentos de la clase de EF en inicio, desarrollo y cierre. El componente pedagógico está determinado por su nivel educativo. Saben ubicar en los materiales de la SEP, los elementos técnicos que son la base para la planificación. Particularmente, los Aprendizajes Clave 2018. Distinguen la evaluación, en particular en cuarto semestre la lista de cotejo, aunque dicen usar otros tipos, ficha de desempeño, el registro de observación o la lista de recomendaciones, cuando están en quinto. Algunas estrategias utilizadas son el juego cooperativo, juego motor, el juego tradicional. Tienen conciencia que la planeación se basa en un fin pedagógico y que su punto de partida es el diagnóstico.	Es indiscutible el manejo que tienen los estudiantes normalistas, sobre los diferentes materiales que la SEP ofrece a los docentes para el desarrollo curricular de la educación básica. Por otra parte, conocen un buen número de conceptos, contenidos y estrategias para las planificaciones de las sesiones y la planeación de la jornada de prácticas. Hacen una buena distinción entre algunas estrategias especificadas el Plan de la Licenciatura, aunque, en definitiva no se utilizan las 38 y cuando se hace la revisión de la práctica con el acompañante, van identificando poco a poco ese saber teórico, referido como el saber qué, va dando sentido al saber cómo (Arnold, 2000) e inicia con el diagnóstico y el pensar las estrategias de acuerdo al componente curricular y que le permita comprender cómo se desarrolla la competencia motriz en cada infante.
Categoría 3 Corriente Pedagógicas Hay señalamientos breves de la teoría, al describir que invierten mucho tiempo para analizar la correspondencia entre las actividades y el aprendizaje esperado Define que el estudiante es el centro de su planificación. Conciben una práctica contextualizada, pero no tienen con claridad los criterios de desempeño o los indicadores de logro.	Esta categoría, aunque va directamente relacionada al saber qué, también posibilita el saber cómo, proyectado al saber fuerte, pero se ha quedado en un punto descriptivo y superficial, dando la pauta al saber débil y antagónicamente, es la más grande debilidad.

Categoría 4 Condiciones de la Práctica Las actividades son organizadas y jerarquizadas por el nivel de complejidad. Definen temporalidad y hasta cierta cronometrarían para su intervención, basada en los tiempos para la sesión de EF, establecida por la SEP. Entregan a los docentes titulares del trayecto de práctica, los documentos que les abalan. En realidad, hay poco tiempo para analizar y reflexionar sobre la intervención didáctica y todas las actividades adicionales que conforman la práctica.	En una buena planeación y planificación, los objetivos, los tiempos, el lugar, con quién y cuántos, asimismo los materiales, admiten decisiones apegadas a mejorar las condiciones en las que se encuentra el objeto de transformación, por eso es plausible como los docentes en formación, son cuidadosos de esos elementos, solo que hay momentos que como indicación lo toman y aunque así es muchas veces, si existe una razón para manejar estos elementos en sus documentos. Si es necesario cambiar la forma de analizar la práctica de intervención porque se pierden muchas particularidades, en virtud que se hace de manera general.
Adicionales Derivado del confinamiento, han manejado las “Parrillas, aprende en casa” Utilizan el YouTube para observar sesiones y que les sirvan de referentes innovadores, particularmente en la organización y el desarrollo de las sesiones. Aprovechan las experiencias de sus profesores para planear y planificar. Los padres han pasado a ser parte de la clase de EF, por los movimientos y condiciones de los lugares donde está cada niño. En momentos escolares, se han reajustado las actividades dividiendo a los grupos, por no tener posibilidad de usar todo el patio. Se presentan entre 7 y 10 niños por sesión	Bajo el contexto de confinamiento obligatorio y regreso presencial paulatino, favoreció que los estudiantes conocieran materiales que no eran mencionados en las clases en la Normal, pero que les sirven de guía para salir adelante, lo inconveniente es que puede propiciar el sólo copiar y entregar, no obstante que varios profesores de la especialidad emanan su experiencia para que sea aprovechada por el grupo. Fue importante el lugar que ocuparon los papás para la clase de Educación Física, no obstante, la posición que se le dio legalmente.

Discusión y conclusiones

El bagaje conceptual logrado progresivamente en la formación inicial, posibilita en el estudiante, su saber fuerte al darle coherencia en su planificación, aunque es necesario el acompañamiento de los especialistas en el área de formación, por dos razones fundamentales, una, por la experiencia en el campo, la otra, porque así como esperamos que el estudiante logre desarrollar su competencia motriz, también en aspectos cruciales de la docencia, como la planeación y la planificación, sean del saber fuerte, donde sea contumaz en el pensamiento, razonamiento, la conciencia del impacto de su trabajo.

Sólo como un punto aclaratorio, la planeación y la planificación se enlazan en muchos aspectos, porque ambas prevén, organizan, toman decisiones, son contextuales, sin embargo, la diferencia radica en que, la primera es de carácter enfocado a lo administrativo y la otra es operativa, con implicaciones sociales.

Al hacer la revisión de las categorías identificamos que hay una debilidad muy marcada en la formación, relacionada con los fundamentos teóricos que avalan una corriente pedagógica, en la cual se cimenta la construcción de planes y programas

de educación básica y por si fuera poco, el docente en formación, tiene que comprender para dar la coherencia entre los elementos técnico pedagógicos y las estrategias que establece para desarrollar la sesión y ser parte de la edificación de la competencia motriz de los infantes y adolescente.

Confirmamos que el análisis y la reflexión de la práctica de los educadores físicos, debe estar centrado en los componentes pedagógicos y no puede ser a través de grupos generales, o en foros institucionales, si bien, no se descartan ambos, porque es difundir la experiencia, se le debe dar más tiempo entre pares, entre colegas, en círculos pequeños como entrevistas y que cada uno muestre sus saberes, para construir el saber fuerte.

Por la coyuntura en la que se desarrollaron los semestres de la investigación de campo, se percibió, cómo los estudiantes buscaron otras fuentes de información y actualización en los medios de comunicación masiva, particularmente las TIC. Lo complejo de ese asunto es que no desplomen sus saberes en la formación docente y se conviertan en replicadores de entretenimiento, lo que enreda confundir una clase agradable, en un momento de distracción cualquiera.

En el mismo tenor queremos enfatizar las ventajas de tener pocos alumnos en la clase de Educación Física, porque permitía la observación directa y particular del docente en formación hacia los estudiantes de básica, además le dio posibilidades de cuestionarlos con mejores estructuras en las preguntas a todos los asistentes, en ese proceso de pensamiento que lleva a búsquedas profundas para las respuestas que correspondían a los planteamientos.

Para finalizar queremos señalar que, en estos tiempos de la modernidad líquida, como señala Bauman (2000) hay una gran diferencia entre los estudiantes que tienen ganas de ser docentes y los que quieren un título por ser cumplidos. Muestra el estudiante normalista su vocación y cumplimiento, lo valioso de la cuna familiar.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1993). El proyecto curricular en las instituciones educativas, en: La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores, Argentina, Magisterio del Río de la Plata.
- Arnold, P. (2000). Educación, conocimiento práctico y movimiento en: Educación Física, movimiento y curricular. Madrid, España. Ministerio de educación y cultura.
- Bauman, Z. (2000). Modernidad Líquida. México, FCE.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc- Craw-Hill/Interamericana Editores. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/>
- SEP. (2002). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física. Programa para la transformación y fortalecimientos académicos. México.

SEP (2017). Aprendizajes clave 2018 para la educación integral. Educación Física. Educación Básica. Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.

SEP. (2018). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física. México

SEP (2020). Programa Planeación y evaluación de la educación física. Licenciatura en Educación Física. México. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1KvGD75SRI-9gA9kyXiCS7FNsbjRA9jA-u/view>

Intersubjetividad alternativa de transformación de la práctica en la formación de docentes

ESCUELA NORMAL DE ATLACOMULCO “PROFESORA EVANGELINA ALCÁNTARA DÍAZ”

Haydée Yáñez Hernández

Yadira Corral Garduño

Juan José Sánchez Miranda

Palabras clave: Formación, Exclusión, Intersubjetividad, Alteridad, Empatía

Resumen

La formación de docentes requiere de un tratamiento epistémico que permita la reflexión y comprensión del proceso por el cual atraviesan los sujetos que aspiran a ser docentes.

Las Escuelas Normales a través del tiempo han sido las instituciones encargadas de formar a estos profesionales, derivado del diagnóstico que hemos realizado damos cuenta de una problemática que vive la Escuela Normal de Atlacomulco; nos referimos a la relación entre sujetos, que debe vivirse en un contexto de alteridad, empatía intersubjetividad y formación, ésta se ha excluido, y adoptado un enfoque técnico instrumental, impactando en el perfil de egreso, ante esto, surgen interrogantes que marcan metodológicamente el camino de nuestra investigación ¿por qué son importantes las relaciones con el otro al desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿qué le hace falta al docente para vincular la parte técnica con la parte humana en el terreno de la formación? ¿cómo impacta la presión administrativa en la realidad formativa? Cuestiones que nos hacen reflexionar sobre la vida cotidiana de la Escuela Normal.

Debemos mencionar que la presente investigación se encuentra en sus inicios y pretende en un futuro determinar los insumos necesarios, para establecer una propuesta que permita diseñar estrategias de intervención docente y pedagógica que transformen la práctica al interior de las aulas de la Escuela Normal, respetando la propuesta curricular y fortaleciendo la parte actitudinal, subjetiva, personal y formativa de los actores involucrados, responsables de la formación de los futuros docentes, priorizando metodológicamente la relación docente y estudiante normalista.

Introducción

La responsabilidad social que el docente adquiere como profesional de la educación es prioritaria en el desarrollo del sujeto en el entorno en el que se desenvuelve, por

ello el servicio que se oferta en las instituciones educativas basado en la práctica docente, tiene que ser de impacto en el desarrollo de competencias, habilidades y cuestiones socioemocionales, está claro, que el desarrollo de un currículum, requiere de la atención holística del sujeto, cuestión que el docente debe considerar al desarrollar su clase.

Esta investigación tiene como objetivo central, ofertar al personal docente de la institución una serie de estrategias de intervención que transformen la práctica del maestro, lo anterior surge del trabajo realizado en los últimos años por parte de este grupo de investigación, que está integrado por dos figuras que tienen relación directa con el trabajo académico y desarrollo de planes y programas en la Escuela Normal, éstas son la Subdirección Académica y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Formación Inicial (USAFI) instancias que por organigrama trabajan de la mano dando seguimiento al proceso de formación de nuestros estudiantes, de esta manera la investigación arranca con la revisión y análisis minuciosa de documentos que tienen que ver directamente con el seguimiento a la aplicación de planes y programas, informes, entrevistas, listas de cotejo, planeaciones, reportes de observación, evaluaciones de desempeño de estudiantes y de docentes, información que sirvió a este grupo de investigación para detectar una situación reiterada y latente en la documental que se analizó, las cuestiones técnico instrumental permean el trabajo de los docentes, excluyendo elementos de vital importancia, que si bien no están prescritos de manera tácita en los planes y programas si son prioritarios en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, cuestiones intersubjetivas que dan sentido a la formación y al ser docente han quedado de lado se han excluido de estos procesos tan importantes, impactando directamente en nuestros estudiantes; cuestiones humanas de diálogo, de alteridad y de acercamiento con el otro se han incluido en una serie el resultados, sobre todo actitudinales, que se reflejan en el actuar de los estudiantes, que en ocasiones son argumentos ante los resultados del trayecto formativo de práctica profesional que consideramos eje transversal para dar cuenta del avance en el perfil de egreso de los futuros docentes, sabemos y reconocemos teóricamente que la parte disciplinar de un currículum al ser atendida y desarrollada de manera rígida y sistemática siempre ofertará resultados cuantitativos importantes, pero también reconocemos que los excesos en este rubro limitan un desarrollo socioemocional y personal en los sujetos.

Hoy consideramos prioritario el desarrollo holístico e integral del docente en formación dado que, en este caso, en educación básica se requieren no sólo docentes que cumplan con un currículum, si no seres que edifiquen relaciones intersubjetivas de comprensión, entendimiento y desarrollo personal que posibiliten el tránsito en los diversos niveles educativos de una manera asertiva y ambiciosa, que les permita alcanzar los logros académicos deseados.

Bajo esta lógica, este grupo aspira a través de esta investigación, impactar directamente a los docentes responsables de los diferentes cursos y seminarios del currículum 2018 con el diseño y desarrollo de diversas estrategias de intervención docente como lo marcan los enfoques de nuestros planes y programas de estudio

para resolver problemas educativos desde la investigación acción en un contexto de transformación continua de la práctica docente.

Finalmente destacar que esta investigación es joven, inicia en 2022 y actualmente se encuentra en el proceso de concreción del objeto y problema de estudio, así como la determinación del referente teórico que habrá de darle sustento sólido a los juicios y aportaciones de la misma.

Metodología

Hablar de metodología y más aún, construirla provoca un estado de angustia, misma que debemos aprovechar y canalizar en beneficio de la investigación, recuperar esa energía comprimida que está ahí presente, la cual nos impide encontrar el punto de partida en esta aventura del conocimiento.

Es sabido, que al interrogar la práctica docente, particularmente la de los maestros de educación normal, difícilmente se pueden atender todos los aspectos que se relacionan con la complejidad e intervención de la práctica educativa, por lo regular se atienden o se dan prioridad a aquellos factores donde se detecta cierta angustia, ocasionada por el mal funcionamiento de sus componentes, es aquí en este descuido de actividades y actitudes por parte de quien realiza la intervención, donde nace el problema en comento.

El proceso metodológico de este proyecto se desarrolla de acuerdo con la estructuración de los objetivos de este, así recuperamos tres momentos metodológicos que tienen que ver directamente con los propósitos de la investigación: a) teórico comparativo, b) teórico práctico y c) interpretación teórico-práctica.

Lo anterior confirma que nuestra investigación es de corte cualitativo, dada la naturaleza del contexto y universo de trabajo, con ella se pretende dar lectura a la realidad de la formación de docentes en la Escuela Normal de Atlacomulco desde una mirada basada en la investigación acción respetando en todo momento elementos de vital importancia como lo son estudiantes, docentes y las escuelas de educación básica, sin olvidar la parte administrativa, es decir los propósitos y enfoques de nuestros planes de estudio.

De esta manera en la ruta metodológica que tentativamente hemos trazado consideramos elementos metodológicos que dan cuenta de la continuidad planteada en el proyecto de investigación, considerando el diagnóstico como punto de partida, donde se concreta la pregunta de investigación, los objetivos, los momentos de la investigación así como los supuestos y aspiraciones de la misma, basadas en métodos y técnicas de investigación que darán sustento y validez a este trabajo, destacando las narrativas de los sujetos involucrados, las entrevistas, observaciones así como el trabajo etnometodológico, etnográfico, fenomenológico y hermenéutico, que dictará la pauta a seguir en la construcción de estrategias de intervención docente que pretenden dar cuenta de la comprensión, análisis e interpretación del problema de investigación.

Resultados

Cuando hablamos de resultados debemos de abandonar la idea tradicional que los engloba al final de la investigación, es claro que los resultados finales son muy importantes, sin embargo en el desarrollo de la investigación que este grupo de académicos está realizando, pretende dar cuenta de los resultados que se van obteniendo en el momento y desarrollo de cada parte y cada etapa de la investigación, por eso, en esta fase podemos compartir los resultados que hoy tenemos a la mano, como son un planteamiento del problema claro y preciso, la delimitación de un objeto de estudio y la definición clara y precisa de la ruta metodológica a seguir, se dice fácil, sin embargo como punto de partida el avance que se tiene es significativo, porque da cuenta de la intencionalidad de esta investigación.

Referencias

- Arrarián, S. (1995). *Hermenéutica, Educación y Ética Discursiva*. Edit. Universidad Iberoamericana.
- Bachelard, G. (1993). *La filosofía del no*. Edit. Amorrortu. Bereday, G. (1968) *El método comparativo en pedagogía*. Ed. Herder, España
- Besse, Guy. (1969) *Práctica social y teoría*. Ed Grijalbo Méx., D. F.
- Bourdieu, Pierre, et al (1998). *El oficio del Sociólogo*. Edit. Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. *La miseria del mundo*. Edit. FCE.
- Crocker, David. *Praxis y socialismo democrático. La teoría crítica a la sociedad de Markovic y Stojanovic*. F. C. E. P
- Espinosa et al. *El proyecto de tesis: elementos y críticas y propuestas*. Ed Lucerna Diógenis, México 1999.
- Freire, Paulo (1976). *La Educación como práctica de la libertad*. Edit. Siglo XXI.
- Frohlich, W.D (1986). *La angustia*. Edit. Alhambra.
- Ghilardí, Franco. *Crisis y Perspectivas de la Profesión Docente*. Edit. Gedisa. Barcelona.
- Giddens, Anthony. *La teoría social hoy*. Edit. Alianza. Méx. 1991.
- Giddens, Anthony. *Las nuevas reglas del método sociológico*. Edit. Amorrortu, Buenos Aires 1993.
- H. G., Gadamer. *El inicio de la filosofía occidental*. Ed. Paidós, España 1995.
- H.G. Gadamer. *Verdad y Método I*. Edit. Sígueme, Salamanca 1991.
- Hegel, G.W.F (1998). *Escritos Pedagógicos*. Edit. F.C.E.
- Hegel, G.W.F.(1987). *Fenomenología del Espíritu*. Edit. F.C.E.

- Honore, Bernard (1980). Para una teoría de la formación. Edit. Narcea.
- Imbernón, Francisco (1996). Formación del profesorado. Magisterio del Río de la Plata.
- LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios Sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.
- LÓPEZ, Albores. Enrique. Persona, Familia y Compromiso Social. México: Centro de Integración Universitaria, Plantel Golfo del centro, 2001.
- Ortiz Osés, Andrés. Filosofía de la vida. Ed. Anthropos, Barcelona, 1989.
- Serafini, María Teresa. Cómo se escribe. Edit. Paidós. México 1994.
- STEIN, Edith. Sobre el problema de empatía. México: Universidad Iberoamericana, 1995.
- Thurcke, Christoph. Exclusión e Integración. Ética y Teoría Crítica. En antología, coloquio de filosofía. ISCEEM septiembre de 1997.
- Todorov, Tzvetan. Crítica de la Crítica. Edit. Monte Avila.
- Verneaux, R. Epistemología General o Crítica del Conocimiento. Herder, Barcelona, 1997

La reprobación escolar y su efecto en el desarrollo académico institucional

ESCUELA NORMAL DE TEJUPILCO

Heber Sánchez Palencia

Bernardo Hernández Macedo

Leví Sánchez Palencia

Palabras clave: Reprobación escolar, proceso de selección, investigación descriptiva, enfoque cualitativo, enfoque cuantitativo.

Resumen

El objetivo que perseguimos en este escrito es el presentar datos duros de la reprobación escolar del primer semestre que acaba de concluir del presente ciclo escolar en los que a partir de referentes teóricos y empíricos hacer una interpretación, y generar una discusión que nos permita aportar algunas conclusiones.

El tipo de investigación que estamos desarrollando la consideramos mixta, es decir desde un enfoque cuantitativo y cualitativo y nos apoyamos de la investigación descriptiva como método de investigación y como soporte teórico la Teoría Crítica.

tenemos como objetivo general: “Descubrir las causas que generaron un alto índice de reprobación escolar en los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria en el ciclo escolar 2021-2022”.

Creemos que se elevó el nivel de reprobación por el hecho de que hayamos iniciado el ciclo escolar en su modalidad a distancia lo cual dificultaba la comunicación entre docentes y estudiantes; ya que difícilmente podría interactuar con todos y todas las alumnas, llegando incluso a que muchos de ellos y ellas no los conocían.

Asimismo, sentimos que esta situación generó confianza para no cumplir con la elaboración de sus evidencias de aprendizaje, asistencia a las sesiones, participación en clases. Posiblemente la flexibilidad de las normas de control escolar complementó este hecho. Además de no tener muy claro el sentido formativo de los diversos cursos insertos en la malla curricular.

Introducción

Esta ponencia está soportada en los avances de una investigación sobre la reprobación escolar en nuestra institución por parte del personal del Departamento de Control Escolar, en donde nos llamó la atención el elevado número de estudiantes reprobados de nuevo ingreso.

El objetivo que perseguimos en este escrito es el presentar datos duros de la reprobación escolar del primer semestre que acaba de concluir del presente ciclo escolar en los que a partir de referentes teóricos y empíricos hacer una interpretación, y generar una discusión que nos permita aportar algunas conclusiones.

De entrada, queremos compartir que la reprobación escolar, la entendemos como la no acreditación de un curso o más en el periodo regular de un semestre, y a los estudiantes que se encuentren en esta situación les denominaremos alumnos irregulares.

Probablemente, se pueda ver esta temática un tanto trillada, sin embargo, nos parece que por el momento y el contexto en que sucedió este fenómeno cobra relevancia. En este sentido sus resultados impactarán, aminorarán el problema o por lo menos se podrán al alcance de la comunidad académica las posibles causas de esta problemática.

Por razones de tiempo y condiciones laborales el alcance de la investigación son los estudiantes de nuevo ingreso del ciclo escolar 2021-2022 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de la Escuela Normal de Tejupilco.

Compartimos que el soporte teórico que presentamos en este documento es la Teoría Crítica ya que nos permite recuperar información de los sujetos objeto de estudio y tratar de entenderlos a partir de sus argumentos.

Finalmente, el título de la ponencia nos da la pauta para que, en este primer escrito, producto de la investigación en proceso, para incorporar información sobre la forma como está impactando en el desarrollo académico de nuestra Institución.

Metodología

El tipo de investigación que estamos desarrollando la consideramos mixta, es decir desde un enfoque cuantitativo y cualitativo.

Consideramos que la investigación cuantitativa nos da la posibilidad de “contar con conocimientos fundamentales que nos permitan conocer la realidad de una manera más imparcial” (L. Fuentes, comunicación personal, 14 de octubre de 2021). En la ruta investigativa que nos propone Hernández (2018) nos señala que se plantea un problema de estudio recortado, en relación con el fenómeno de interés del investigador y acompañadas de preguntas de investigación sobre cuestiones concretas. Asimismo, tendremos que hacer uso de datos que están en forma de números y su recolección se fundamenta en la medición.

La investigación cualitativa, porque intentamos “estudiar la realidad en su contexto natural tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen las personas implicadas” (Rodríguez, 1999, p. 32). Por su parte Hernández-Sampieri (2018) nos comparte que al igual que la investigación cuantitativa, la cualitativa se plantea un problema de

investigación, en donde la diferencia radica en que éste normalmente no es tan específico, sino va enfocándose paulatinamente.

Con esta diferenciación Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) plantean una combinación de ambos al que denominamos enfoque mixto y apuntan: “Los métodos mixtos o híbridos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusión para realizar inferencias producto de toda la información recabada (denominada meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (citado por Hernández-Sampieri, 2018, p. 10)

Por la razón anterior nos apoyaremos en la investigación descriptiva como método de investigación. Ortiz (2015) nos indica que esta metodología nos da la posibilidad de describir situaciones, problemas, acontecimientos fenómenos o eventos en los que se tiene como intención explicar cómo son y cómo se manifiestan. También nos comparte que es muy propicia para trabajar sobre realidades de hecho.

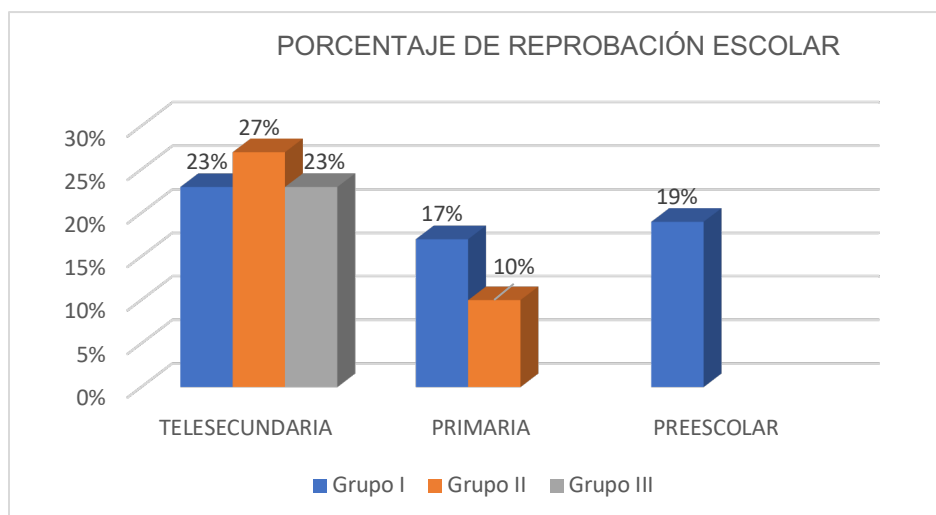
La técnica de investigación que emplearemos será la encuesta que en palabras de Rojas (1981) nos dice que “consiste en recopilar información sobre una parte de la población denominada muestra” (p.137) para este fin haremos uso de dos instrumentos; el cuestionario y la cédula de entrevista.

Para el diseño de la muestra retomaremos la propuesta de Rojas (1981) a la que denomina intencional o selectiva en la que como su nombre lo indica se selecciona de manera intencional a los informantes clave de la población estudiada.

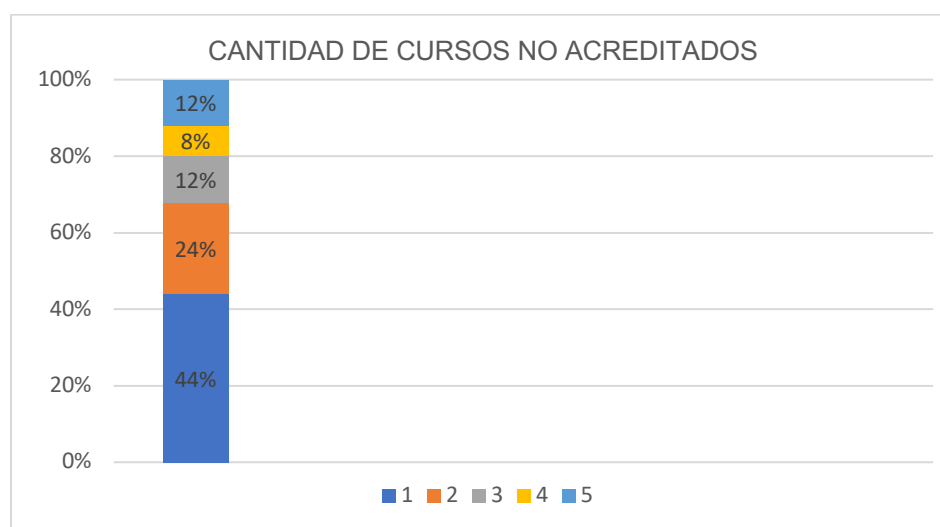
Bajo esta perspectiva metodológica el procedimiento y estrategia a seguir de manera sucinta diremos que una vez determinada la muestra, haremos el trabajo de campo con la aplicación de los instrumentos para la recogida de la información, posteriormente analizarla e interpretarla para contar con resultados que nos permitan confirmar nuestra supuesto de investigación y con ello generar por lo menos un producto investigativo que dé elementos para aminorar el problema motivo de estudio y probablemente la pauta para una investigación-acción.

Resultados

Los resultados que a continuación presentamos son parciales que tienen que ver con datos duros de la reprobación escolar de los y las estudiantes del primer semestre del ciclo escolar 2021-2022.



En la presente gráfica se puede observar cómo el porcentaje de reprobación escolar está más alto en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, en especial en el grupo II en donde inclusive cualquiera de los tres grupos de esta licenciatura su porcentaje está por encima de los grupos de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar. Esto es una razón por la cual decidimos hacer el estudio la Licenciatura en comento.



La siguiente gráfica tiene la intención de percibir la cantidad de cursos que los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria no acreditaron en dicho semestre razón por la cual generó preocupación y curiosidad por encontrar los motivos por lo cual se dio este fenómeno. Así encontramos que del 100% de alumnos reprobados un 44% no acreditaron 1 curso de los 7 cursados en ese primer semestre, un 24% no acreditaron 2, un 12% no acreditaron 3, un 8% 4 y otro 12% no acreditaron 5 o más.

Discusión

Es nuestra expectativa que a partir de estos resultados dilucidar las razones de mayor peso que originaron este problema, por ello tenemos como objetivo general: “Descubrir las causas que generaron un alto índice de reprobación escolar en los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria en el ciclo escolar 2021-2022”.

Como parte de nuestro diagnóstico encontramos que es esta licenciatura la que mayor demanda tuvo a tal grado que se tuvo programar una segunda vuelta y que hizo necesario la creación de un grupo más.

En la primera vuelta se registraron 216 aspirantes de los cuales fueron aceptados 81 más otros 3 que fueron incorporados posteriormente. En la segunda vuelta se registraron 127 y 47 aceptados.

En este análisis es pertinente señalar que se inscribieron 134, es decir además de los aceptados en el primer listado fueron aceptados otros más de manera extemporánea.

Compartimos los supuestos por lo cual creemos que se elevó el nivel de reprobación. En primer lugar, pensamos que influyó el hecho que hayamos iniciado el ciclo escolar en su modalidad a distancia lo cual dificultaba la comunicación entre docentes y estudiantes; ya que difícilmente podría interactuar con todos y todas las alumnas, llegando incluso a que muchos de ellos y ellas no los conocían.

Asimismo, sentimos que esta situación generó confianza para no cumplir con la elaboración de sus evidencias de aprendizaje, asistencia a las sesiones, participación en clases. Posiblemente la flexibilidad de las normas de control escolar complementó este hecho. Además de no tener muy en claro el sentido formativo de los diversos cursos insertos en la malla curricular.

Por el momento encontramos que a la Institución ya se ve afectada por este fenómeno puesto que por la misma normatividad ya ocasionó deserción escolar, puesto que aquéllos que no acreditaron 5 o más cursos ya están en situación de baja definitiva, otros más se encuentran en baja temporal y potencialmente en baja definitiva al no presentar a regularizarse o no acreditar alguno de los cuatro por presentar en su segunda oportunidad.

Como dato interesante encontramos que la mayoría de los alumnos en situación de irregulares fueron aceptados en la segunda vuelta y en especial los que se incorporaron de manera extemporánea, esperamos que cuando ya estemos revisando la información producto del trabajo de campo nos centremos en aspectos recurrentes para descubrir la razón de este hecho.

Otro aspecto que nos llama la atención es que sería de esperarse que aquellos o aquellas alumnos y alumnas que traen un buen promedio en su certificado de estudios de educación media superior no tuvieran problemas de reprobación escolar; sin embargo, no es así, en especial los aspirantes que provienen de preparatorias oficiales foráneas y de los telebachilleratos.

Este problema preocupa a los docentes y a las autoridades escolares, debido a que estamos siendo evaluados según los resultados que presentan nuestros estudiantes al finalizar la carrera. Los estudiantes presentan diferentes situaciones que los llevan a la reprobación, pero tal vez no se les ha permitido expresar su sentir, donde expongan las razones por las cuales reprueban, “los otros también tendrán que perder el miedo a decir lo que piensan, y en ocasiones harán críticas a nuestro quehacer. Hay que reconocer que las críticas son necesarias para mejorar nuestro desempeño. (Schemelkes, 2000, p118), por lo tanto, los estudiantes afrontan los efectos de la reprobación escolar, pero los docentes no hemos dado la oportunidad de expresión donde se diga las circunstancias bajo las cuales están realizando sus actividades y no les permite obtener una calificación aprobatoria.

En nuestra investigación, estamos realizando trabajo de campo, con la finalidad de escuchar a través de la entrevista como técnica de investigación las voces de los estudiantes que presentan esta problemática, de esta manera, los docentes tendremos la oportunidad de reorientar nuestra planeación, desde el trabajo colaborativo a través de academias de grupo; por ende nuestra práctica docente tendrá que adaptarse a algunas circunstancias posibles, para evitar la reprobación, no con la idea de solo aumentar las calificaciones, sino con la consigna de mejorar los niveles de aprendizaje.

Estamos seguros que el estudiante “al ingresar a la institución educativa ya se ha formado su propia visión del mundo y por lo tanto ya construida una interpretación y explicación para los fenómenos de la naturaleza y su entorno, es lo que denominamos conocimientos previos, los cuales el maestro debe saber canalizar, orientar y potenciar” (Rentería, 2018, p. 87), lo cual como docentes nos ayudará a conocer cómo verdaderamente aprenden los jóvenes, cuáles son sus inquietudes, sus gustos, sus miedos, etc., y posiblemente evitar la reprobación.

En una entrevista realizada a un estudiante con problemas de reprobación donde se le pregunta el porqué del problema de la reprobación y nos dice lo siguiente:

“Durante el trabajo en línea, no me hice responsable de la entrega puntual de los trabajos, ya que muchos de mis compañeros se salían de las sesiones y yo también me salía, no me daba cuenta que el maestro dejaba trabajo que tenía valor para la calificación parcial, entonces, al no entregar todos los trabajos no alcancé a obtener por lo menos un seis” (EE230222).

Conclusión

Bajo el marco de este análisis podríamos decir que el proceso de selección no es muy confiable puesto que éste tiene como propósito seleccionar a los aspirantes que están mejor posicionados en el listado que es emitido por la empresa que realiza este proceso. Esto pensado en alta demanda de aspirantes y el número de ellos que es aceptado y que en teoría por ser los mejores no debería haber demasiada reprobación.

Referencias

EE230222: Entrevista a un estudiante el 23 de febrero de 2022.

Hernández-Sampieri, R. (2018) Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México. Mc Graw Hill.

Ortiz Ocaña, A. (2015) Enfoques y métodos de investigación de las ciencias sociales y humanas. Bogotá: Ediciones.

Rentería Rodríguez Pedro E, (2018) Formación de Docentes. Un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación, Magisterio Editorial, Mesa Redonda, Neisa.

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. España: Ediciones Aljibe.

SEP (2012) Orientaciones para la evaluación de los estudiantes.

Shmelkes Sylvia, 2000. Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas SEP.

Soriano, Rojas, S. (1981) Guía para realizar investigaciones sociales. México. UNAM

Torres C. Alfonso (2016) La Educación popular Trayectoria y Actualidad 2ª. Edición, Editorial Búho

La gamificación como estrategia de la educación física

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA “GENERAL IGNACIO M. BETETA”

Héctor Meza Espinoza

Claudia Raquel Peimbert Angulo

Pablo Vallejo González

Palabras clave: Educación Física, Tecnología, Estrategia Didáctica, Intervención, Pedagogía.

Resumen

Este trabajo propone, dar cuenta de cómo la gamificación se puede convertir en una estrategia didáctica, para coadyuvar con los aprendizajes esperados de la Educación física. Apoyados en el trabajo en tres normales que imparten la misma disciplina en el Estado de México, fue posible advertir que existen diversas posibilidades en la gamificación para la atención de los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos en los distintos niveles educativos, en esta propuesta se usó el cuento motor y la plataforma educativa Classcraft como estrategia de intervención.

El propósito de este trabajo fue introducir a los docentes en formación de las Escuelas Normales de Nezahualcóyotl, Ecatepec y Toluca en el uso de la gamificación dentro de la sesión de Educación Física; en respuesta al Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física quien describe en uno de sus rasgos de perfil de egreso que el futuro docente maneje e implemente el uso de tecnologías en el patio.

La UNESCO (1952) realizó esfuerzos para potencializar la Educación Física y el deporte en sus países miembros. En 1978 este organismo emite una Carta Internacional de ambas disciplinas y las describe como un derecho fundamental para todos, así como un factor determinante de la educación.

Derivado de los planteamientos de la UNESCO, convoca en 1990 a los países miembros a una reunión en Jomtiem, Tailandia denominada “Conferencia Mundial Educación para todos”, con el propósito de realizar los ajustes educativos de cada país a fin de generar condiciones, reformas educativas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de su población estudiantil de educación básica, en la que la Educación Física se le imprimió un papel fundamental en el desarrollo integral de los alumnos.

A partir de este momento México entra en un proceso de transformación de Planes y programas de educación básica bajo paradigmas del constructivismo y modelo de competencias que se concreta en el año 2011 con el Plan de estudios de la

Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), volviendo obligatorio el uso de la tecnología como una herramienta básica para los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para Deterding, Khaled, Nacke y Dixon (2011) la gamificación es el uso de elementos del juego en contextos no lúdicos, hace hincapié sobre la posibilidad de motivar a realizar una determinada acción y modificar conductas. En el Informe Horizon (Johnson, Adams, Estrada y Freeman, 2014) se considera la gamificación como una de las tendencias educativas actuales, se dice que sería recomendable una implementación progresiva a los espacios áulicos.

En el año 2010 en México se empieza a revolucionar la educación a partir de la introducción de la tecnología en las instituciones de educación básica. La Educación Física no fue la excepción ya que al construir el Plan 2011 los docentes de Educación Físicas deberían de contar con el uso y conocimiento básico tecnológico. Con la pandemia de COVID-19 fue necesario buscar herramientas para el desarrollo de los programas educativos y en particular de Educación Física; una de las herramientas fue la gamificación siguiendo la ruta de lo planteado en España.

Si bien el proceso ha sido paulatino, hoy es innegable el uso de la gamificación en el aula, en diversas áreas y niveles. En este momento se puede ver su implementación en Educación Básica, sobre todo en España, en el área de matemáticas (Ortegón, 2016), Ciencias Sociales (Guevara, 2015), y Lengua y Literatura (Marí, 2015); en Educación Secundaria (Quintanal, 2016); cabe destacar que México no es un país imponente y difunda resultados sobre el tema.

Según (Escaravajal, 2019) se habían localizado 19 artículos que daban cuenta de la gamificación en el ámbito educativo bajo el criterio siguiente: se centró en artículos publicados hasta septiembre de 2018, para ella se utilizaron las siguientes bases de datos: Dialnet, EBSCOhost, Google Scholar y WOS (Web of Science). Las palabras clave utilizadas fueron: gamificación, educación física, gamification y physical education. Los criterios de inclusión fueron: (1) Artículos originales; (2) Escritos en castellano o inglés; (3) Que traten sobre cualquier aspecto de la gamificación en el área de Educación Física. Se excluyeron las comunicaciones a congresos, las tesis doctorales, y los trabajos fin de grado o máster (p.99).

De los artículos publicados sobre educación física resaltan el de Pérez (2009) que propone distintas experiencias gamificadas para la enseñanza de la Educación Física entre las que encontramos "El Guardián de la Salud" en él se incluyen los juegos de rol y las nuevas tecnologías para la enseñanza de contenidos relacionados con la salud. Este trabajo fue para cuarto de la ESO, consiste en siete desafíos que el alumnado, en grupos, debe enfrentar para pasar a una tarea final. La historia se sitúa en la Edad Media en una isla que llama "Danagra"; los participantes son seleccionados por el Guardián de la Salud (el docente) para que destruya los hábitos no saludables y así poder adoptar estilos de vida saludable.

Bajo esa misma mirada de conductas saludables, se encuentra el trabajo de Monguillot, González, Zurita, Almirall y Guitert (2015). Ellos presentan una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria que buscaba medir la

frecuencia cardíaca saludable en la actividad física, para lo cual hicieron uso de puntos, insignias, clasificaciones y un sistema de niveles.

Esta intervención estaba organizada en retos cuya superación suponía la consecución de un bagaje tangible. El hilo conductor de la experiencia era la situación de aprendizaje que consistía en que los discentes imaginaran que querían realizar una tarea de resistencia en su tiempo libre a un ritmo saludable.

En los dos casos antes descritos hacen evidente que la gamificación es una estrategia para el aprendizaje. Además, no solo supone una motivación para el mismo, sino que también se pueden fomentar conductas saludables, así como la práctica física y deportiva, caracterizándose por el uso de mecánicas, elementos y técnicas propias del diseño de los videojuegos para mejorar en las personas determinadas conductas y/o comportamientos, como: participación, esfuerzo, motivación o implicación, entre otras.

El interés de integrar la gamificación en la práctica educativa obedece a la necesidad de fomentar hábitos de vida saludable entre la población infantil y los estudiantes de la licenciatura en Educación física, donde el sedentarismo, el sobrepeso y la obesidad alcanzan índices alarmantes, destacando que el uso inadecuado de la tecnología, en niños, jóvenes y adultos, que es uno de los principales factores que detonan estos problemas de salud.

La propuesta estuvo orientada a “Fomentar la práctica de actividad física y estilos de vida saludable” entre el alumnado mediante elementos tecnológicos como el Classcraft, un programa diseñado para enseñar de manera más dinámica y divertida contenidos educativos de diversas disciplinas y materias.

La experiencia didáctica propuso el cuento motor como una estrategia gamificada en la plataforma de Classcraft, para ser aplicada a los docentes en formación del cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física, durante 12 sesiones de dos horas cada una, durante un periodo de mes y medio.

La primera y segunda sesión se dio una capacitación sobre que era la gamificación partiendo desde, Escarabajos

(2019) donde establece tres elementos que se interrelacionan entre sí dentro de la gamificación: las dinámicas, las mecánicas y los componentes. Las dinámicas están relacionadas con la motivación de los participantes: explican cómo se comporta el jugador y las necesidades que satisface el juego. Las principales dinámicas empleadas en gamificación son:

- Recompensa. Premio recibido al superar un reto.
- Estatus. Reconocimiento como miembro de una comunidad.
- Logros. Satisfacción personal de superar un reto.
- Autoexpresión. Expresar autonomía, originalidad y personalidad.
- Competición. Comparación de los resultados propios frente a los de los demás.
- Altruismo. Procurar el bien ajeno sin esperar nada a cambio.

Las mecánicas son los componentes básicos del juego, como las reglas, el motor y el funcionamiento. Las principales mecánicas que estimulan las dinámicas mencionadas anteriormente son:

- Acumulación de puntos.
- Escalado de niveles.
- Obtención de premios.
- Clasificaciones.
- Desafíos.
- Misiones.

Cada una de estas mecánicas está destinada a satisfacer alguna de las necesidades generadas en las dinámicas, así por ejemplo la acumulación de puntos es una mecánica que responde a la dinámica de recompensa.

Para Peimbert (2022) en el análisis de la cita anterior, es posible que los elementos que deben integrar la gamificación en un enfoque orientado al ámbito educativo. Son: narrativa, misiones, progresión y recompensas.

1. La narrativa: Es la historia que se presenta al participante como parte de la dinámica del juego. La característica esencial es que debe ser atractiva de tal modo que atraiga al jugador.
2. Las misiones consisten en los retos que se presentan al jugador de manera progresiva. Generalmente se, presentan de menor a mayor dificultad, el nivel progresivo de exigencia provoca en los alumnos la curiosidad por los contenidos.
3. Progresión. Refiere el avance que se va obteniendo en el juego, en medida que se van resolviendo los retos propuestos al jugador se asciende de nivel y se va obteniendo porcentaje del juego.
4. Recompensas. Son los premios por cumplir misiones u objetivos dentro del juego, la función de estas es motivar al jugador para seguir en la historia. El sistema de recompensas depende de la misión y de la mecánica, por ejemplo: obtener un arma, vidas, skills, gemas, etc. (p. 11-12)

Los alumnos al entender cuál es el concepto de la gamificación y sus elementos que la componen, permitió pasar al segundo momento, donde en la plataforma Classcraft se les introdujo a un ejercicio donde vieron lo que se puede realizar en ella. Lograron concretar la sesión creando su avatar, la clase de personaje que más les agrado, crearon un pequeño mapa, asignaron algunas tareas y lograron configurar opciones necesarias para poder empezar a planificar las sesiones que estas a su vez serian misiones para sus escuelas de práctica.

En el tercer momento se empleo dos clases para dar a conocer la diferencia entre cuento y cuento motor. Se estableció los tipos, características y técnicas. Conocer los elementos pedagógicos de la planificación, propósitos, contenidos, actividades, relaciones con otras áreas y formas de evaluar.

En las siguientes cinco clases los alumnos por cada normal elaboraron un cuento motor al termino de este emplearon la plataforma Classcraft y empezar a construir su cuento en donde iniciaron con la narrativa del cuento, en este caso un resumen y la introducción, al mismo tiempo identificaron el mapa y las misiones que deberán cumplir en el desarrollo del juego.

En el siguiente momento ascienden a la configuración de los skills (habilidades). Para esta plataforma se consideraron tres: vida (HP), poder (AP) y experiencia (XP) en su versión gratuita, a cada uno de ellos le asignaron un número de puntos de acuerdo con la configuración de la plataforma y la dificultad de la tarea, por ejemplo, un rango HP 20, AP 20 y XP 20.

Se consideraron 10 misiones a realizar, en la primera se da la introducción y mecánica el juego las siguientes tres misiones se trabaja la fase inicial cuyo objetivo es elevar la temperatura y frecuencia respiratoria para evitar lesiones en la clase, la fase medular consto de tres misiones en donde se busca lograr el aprendizaje esperado y por último tres misiones para la fase de cierre cuyo propósito es retroalimentar de lo realizado y bajar la frecuencia respiratoria.

Para evaluar a los estudiantes se creó un sistema de puntajes los cuales permitirían a los alumnos asigna XP (puntos) a cada tarea dependiendo su complejidad sumando lo conseguido en la fase final para poder asignar una calificación.

La implementación de esta estrategia fue positiva. Se observo un cambio en comportamientos y actitudes en los alumnos, se logró una mayor asistencia e interés por participar, es posible afirmar que los aprendizajes logrados fueron significativos, dado que los estudiantes tuvieron la posibilidad de recrearlos en algunos casos con el grupo, en otros, con sus alumnos en las prácticas profesionales, experimentaron una sensación de logro y satisfacción por haber explorado una nueva herramienta.

A manera de conclusión existen distintas plataformas para su implementación en la gamificación para lograr los procesos de enseñanza aprendizaje, pero en el caso de Classcraft fue un éxito ya que los alumnos lograron emplear el uso de las tács de una manera más pedagógica e innovando la sesión de educación de una manera más actual.

Trabajar con generaciones nativas en el uso de la tecnología obliga a los maestros a reeducarse, a perder el miedo a estas herramientas digitales para crecer con ellos, generando nuevos horizontes de aprendizajes y formas de enseñanza que en algún punto será indispensable que todo maestro maneje en su práctica docente logrando una forma más eficaz de obtener los procesos de enseñanza aprendizaje.

Referencias

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E. y Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a Definition. En: Proceedings of the 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts. Nueva York, NY: ACM.

Recuperado de <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>

- Escaravajal Rodríguez, J. & Martín-Acosta, F. (2019). Análisis bibliográfico de la gamificación en Educación Física. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 8(1), 97-109. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5770>
- Escaravajal Rodríguez, J. C., & Martín-Acosta, F. (2019). Análisis bibliográfico de la gamificación en Educación Física. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 8(1), 97-109. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5770>
- Guevara, J. M. (2015). Press Start, los videojuegos como recurso educativo: una propuesta de trabajo con Minecraft y Ciencias Sociales. Ar@cne. *Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, (200), 1-15. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-200.pdf>
- Marí, H. (2015). Estudio del aspecto motivador de la gamificación de los ejercicios de matemáticas y lengua castellana en el primer ciclo de primaria del “colegio bilingüe la devesa carlet” curso 2014 – 2015 (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de la Rioja, Valencia, España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3412/MARI%20ARNAN%20DIS%2c%20HECTOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Monguillot, M., González, C., Zurtia, C., Almirall, L., y Guitert, M. (2015). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en Educación Física. *Apunts. Educación Física*, (119), 71-79. Doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/1\).119.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/1).119.04)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1978). Carta Internacional de la Educación física, la actividad física y el deporte. 02/05/2022, de UNESCO Sitio web: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. 02/05/2022, de UNESCO Sitio web: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Ortegón, M. E. (2016). Gamificación de las matemáticas en la enseñanza del valor posicional de cantidades (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional de la Rioja, Cali, Colombia. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4704/ORTEGON%20YA%20C3%91EZ%2c%20MARTHA%20EMILIA_Censurado.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Peimbert, C., Castaño, C., & Meza, H. (2022) La gamificación herramienta que favorece la salud mental de los alumnos en la Escuela Normal de Educación Física "Gral. Ignacio M. Beteta". Congreso Internacional de Psicología, Salud Mental y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Coahuila.
- Pérez-López, I. J. (2016). No te la juegues con tu salud, gamifícala: "La amenaza de los Sedentaris". Habilidad Motriz, (46), 42-48. Recuperado de https://docs.wixstatic.com/ugd/28d333_5fcd3c0b7b0f4a41a41697fb142d28c3.pdf
- Quintanal, F. (2016). Gamificación y la Física–Química de Secundaria. Education in the Knowledge Society (EKS), 17(3), 13-28. Doi: <https://doi.org/10.14201/eks20161731328>.

Desafíos en dirección de tesis durante el distanciamiento de la educación presencial

ESCUELA NORMAL NO. 1 DE TOLUCA

Alejandra Pilar Porcayo Robles

Basilio Reyes Mejía

Karen Vilchis Pérez

Héctor Velázquez Trujillo

Palabras clave: Formación de Docentes, Tesis, Dirección de Tesis.

Resumen

La ponencia aborda una experiencia en dirección de tesis de licenciatura de los integrantes de un cuerpo académico durante el distanciamiento de la educación presencial. El objetivo es identificar los desafíos que enfrentaron en la asesoría de los trabajos de tesis. La pregunta que guía la indagación es: ¿cómo afectó el distanciamiento de la educación presencial la dirección de tesis? El estudio se realizó mediante la revisión de las bitácoras personales, los registros de los avances individuales de los estudiantes y los borradores de los trabajos de tesis. Se hace la revisión de dos experiencias, una con seis trabajos de tesis bajo el enfoque de etnografía educativa en el ciclo escolar 2019-2020 y otra con cuatro documentos, dos desde la investigación-acción y dos como estudios de caso, en el ciclo escolar 2020-2021. Se concluye que el distanciamiento de la educación presencial planteó nuevos desafíos a la dirección de tesis, donde destaca la transición de la asesoría colectiva y presencial a la asesoría individual y en línea, lo que impactó en el análisis de resultados del trabajo de campo y la construcción de categorías de análisis en los estudios de caso y en la reflexión sobre el impacto de la práctica profesional y la definición de conclusiones en las tesis de investigación acción.

Introducción

El confinamiento social impuesto por la pandemia de Covid-19 cambió nuestra percepción del mundo y la forma de relacionarnos con él. La enseñanza remota de emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2000) modificó la manera convencional de formación para la docencia en algunas escuelas normales públicas, como la nuestra.

El distanciamiento de la educación presencial, como hemos denominado a esa manera mediada de educar desde lejos, impactó las funciones sustantivas de nuestra institución formadora de docentes. En cuanto a docencia, trasladó los

espacios de aprendizaje de la escuela a la casa de estudiantes y docentes, diversificó las experiencias de aprendizaje (Velázquez, Vilchis, Reyes y Porcayo, 2020), puso a prueba la capacidad de resiliencia de formadores de docentes y docentes en formación y planteó nuevos retos a los estudiantes (Velázquez y Leyva, 2021), donde destaca la necesidad de pensar nuevas formas de realizar las prácticas profesionales.

En investigación, modificó o interfirió en los proyectos de intervención e investigación cuyos objetos de estudio giraban en torno a la educación presencial e incidió en la consolidación de los cuerpos académicos (Velázquez, Leyva y Reyes, 2021). En difusión, interfirió en la organización de congresos de investigación que estaban programados para realizarse de forma presencial, reprogramándolos o reconvirtiéndolos en congresos virtuales.

La dirección de tesis, otra de las funciones sustantivas de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) y de los cuerpos académicos (ACUERDO número 35/12/20, 2020), seguramente también fue impactada, por ello nos planteamos la pregunta siguiente: ¿cómo afectó el distanciamiento de la educación presencial la dirección de tesis? El propósito del estudio es identificar los desafíos que se enfrentaron en la dirección de los trabajos de tesis con estudiantes de la licenciatura en educación primaria.

Metodología

El estudio es de tipo descriptivo, con carácter exploratorio, con un diseño no experimental de corte cualitativo y con una muestra no probabilística. Participaron los integrantes del cuerpo académico Evaluación educativa y formación de docentes. Se hizo un análisis cualitativo de las experiencias de dirección de tesis en los ciclos escolares más recientes, para identificar las formas en que se superaron los desafíos planteados durante el distanciamiento de la educación presencial. Se efectuó la revisión de las bitácoras personales, los registros de los avances individuales de los estudiantes y los borradores de los trabajos de tesis.

El referente empírico del ciclo escolar lo constituyen las experiencias en dirección de tesis con seis estudiantes de la licenciatura en educación primaria, que realizaron sus trabajos con base en etnografía educativa durante el ciclo escolar 2019-2020; y con cuatro estudiantes del mismo programa educativo, dos con tesis de investigación-acción y dos con estudios de caso, a lo largo del ciclo escolar 2020-2021.

Resultados

La dirección de tesis durante el distanciamiento de la educación presencial fue todo un desafío, sobre todo porque no se tenía considerado un cambio tan radical en la manera de asesorar a los estudiantes. Los resultados de ambas experiencias se presentan por separado.

Tesis de etnografía educativa

Los desafíos en la dirección de tesis durante el ciclo escolar 2019-2020 fueron pocos, sobre todo porque para marzo de 2020 los estudiantes llevaban avances significativos. Empezaron a trabajar en un seminario de tesis desde junio de 2019. Entre junio y agosto construyeron su protocolo de investigación, en septiembre tramitaron su ingreso al grupo en turno vespertino y de octubre a diciembre realizaron observaciones y entrevistas. De enero a marzo de 2020 integraron y analizaron sus registros etnográficos. La pandemia los sorprendió en la definición de las categorías de análisis.

Los desafíos comunes fueron los problemas de conectividad de los estudiantes, lo que incidió en la realización de las reuniones del seminario de tesis en línea; y la dificultad para acompañar a los estudiantes en la conceptualización de las categorías de análisis, pues el seminario era el espacio donde exponían sus avances y recibían retroalimentación por parte de cuatro docentes y cinco compañeros. La solución fue la realización de las reuniones de asesoría individualizadas, con su director de tesis, por medio de alguna plataforma digital, fundamentalmente Zoom Meeting y Microsoft Teams, pero esta forma de trabajo les impedía conocer otros puntos de vista sobre sus avances y mirar otras maneras de resolver problemas comunes, lo que finalmente se reflejó en uno o dos de los trabajos.

A pesar de esas limitantes, los seis estudiantes concluyeron sus borradores de tesis en la última semana del mes de mayo y los presentaron en el tercer foro interno de avances en la construcción del trabajo de titulación. Es conveniente señalar que sus compañeros que trabajaron tesis de intervención sustentadas en investigación-acción tuvieron grandes dificultades para concluir sus escritos pues el cierre de las escuelas primarias les impidió continuar con la aplicación de su propuesta. Resolvieron el problema con la realización de ejercicios de simulación.

En las tesis de investigación bajo el enfoque de la etnografía educativa la asesoría virtual personalizada compensó la ausencia de las sesiones presenciales del seminario de tesis y los seis escritos se concluyeron de manera adecuada en el tiempo establecido pues el trabajo de campo se había hecho antes de la pandemia. Varios de estos trabajos hicieron aportes significativos al estado del conocimiento (Vilchis, Reyes y Porcayo, 2021).

Tesis de investigación-acción y estudio de caso

El ciclo escolar 2020-2021 planteó nuevos desafíos a la dirección de tesis. El primero fue determinar el tipo de trabajos de tesis que se ajustaba mejor a las condiciones de trabajo de la escuela primaria. Se desechó la posibilidad de continuar con los trabajos de etnografía educativa pues difícilmente los alumnos de educación primaria regresarían a las aulas, así que se optó por otras dos alternativas. Los cuatro estudiantes tomaron como referente empírico a sus grupos de práctica profesional de 7º y 8º semestres, dos optaron por aplicar una propuesta de mejora y los otros dos por hacer un estudio de caso.

Las estudiantes que optaron por estudio de caso: identificaron un problema relacionado con las nociones de los niños sobre la educación a distancia, los entrevistaron de forma individual a través de una plataforma digital, analizaron los resultados, identificaron las categorías e hicieron el informe. Las estudiantes que trabajaron investigación-acción identificaron un problema de su práctica que incidía en la formación de los niños, construyeron una propuesta para resolver el problema, la aplicaron, recuperaron información para reconstruirla, reflexionaron sobre sus resultados, mejoraron la propuesta y repitieron el ciclo. Por último, hicieron el informe respectivo.

Los desafíos enfrentados para asesorar los estudios de caso fue lograr que los estudiantes construyeran el problema de investigación, comprendieran la metodología, realizaran el trabajo de campo y analizaran los resultados. Aunque se trabajó mediante videoconferencias con la participación de ambas estudiantes, el contagio de una de ellas interfirió notablemente: prácticamente se asesoró a una de las estudiantes y la otra siguió el proceso de su compañera a partir de los productos que su par iba presentando.

La etapa de análisis de resultados y la determinación de categorías fue la más complicada. La construcción del protocolo fue normal, excepto en la construcción del problema de investigación y en la comprensión de la metodología. El trabajo de campo se hizo en un mes, pero fue extenuante entrevistar personalmente a los niños y reconstruir sus respuestas. El análisis de los resultados, la definición de las categorías y su construcción se llevó mucho tiempo: de marzo a mayo de 2021. El problema no fue la asesoría, pues el uso de las plataformas digitales y el empleo de pizarras interactivas fue de mucha ayuda, sino cómo interpretar las respuestas de los niños con base en los referentes teóricos, para responder la pregunta de investigación.

Los desafíos para asesorar las tesis de investigación-acción fue la identificación de un problema de la propia práctica que incidiera en la formación de los niños, elaborar el diagnóstico del grupo, diseñar el plan de acción y elaborar las conclusiones. Las estudiantes tendían a identificar problemas de la práctica de su docente titular del grupo, pero no de la propia. Elaborar un diagnóstico personalizado de los niños a distancia fue muy complicado, fue difícil aplicar los instrumentos desde lejos y sin tener la certeza de que los niños son quienes los resolvieron. El plan de acción se llevó tiempo y esfuerzo en su elaboración pues sustentar teóricamente la práctica docente cotidiana resultó una tarea compleja. Recuperar las evidencias de la práctica y elaborar el informe fue fácil para las estudiantes, lo difícil fue construir las conclusiones derivadas de los dos ciclos de intervención. Se les dificultó analizar su práctica docente y reflexionar sobre su impacto.

Discusión

La dirección de tesis planteó nuevos desafíos durante el confinamiento. Una acción sustantiva que era todo un reto en educación presencial, pues no es fácil lograr que los estudiantes generen conocimiento, se complicó aún más.

Son pocos los trabajos que se han publicado sobre los retos que se vivieron en otras instituciones de educación. Algunos hacen alusión a los desafíos de las tesis de grado, pero no en su construcción sino sobre su presentación, lo cual también fue una novedad: los exámenes profesionales en línea. En este sentido, las universidades públicas marcaron el camino, que después continuaron las escuelas normales públicas. Una novedad que ofreció esta modalidad de titulación fue la inclusión de sinodales de instituciones del extranjero en los exámenes en línea, a través de videollamadas (Salanova, 2020), situación muy difícil en los exámenes presenciales, una experiencia que aún no hemos vivido en escuelas normales como la nuestra.

La dirección de tesis está considerada con una modalidad de tutoría, que Delgado, Conde y Boza (2020), denominan tutoría de investigación y consiste en el “asesoramiento individualizado en la elaboración de un trabajo de investigación en el grado, el posgrado o el doctorado” (p. 122). Aunque habíamos incursionado en la asesoría colectiva de los trabajos de tesis con muy buenos resultados, tuvimos que recurrir a la asesoría individual o en parejas, el impacto de este cambio se reflejó en la calidad de los documentos de los estudiantes, fueron mucho mejores los que se hicieron bajo el enfoque de la etnografía educativa, con asesorías colectivas, que las que se trabajaron bajo la investigación-acción y estudio de caso, asesoradas a distancia y de forma particular.

Rivera (2021) identifica varios problemas que la pandemia ha generado en la redacción del trabajo de tesis de posgrado en México, donde la mayoría de los estudiantes (59.1 %) opinan que no han avanzado, algunos por situaciones de concentración, motivación, depresión y ansiedad (18.63 %), otros (15.05 %) porque carecen de resultados; y algunos más (5.01 %) porque requieren de asesorías. En nuestro caso, la redacción del trabajo de tesis se ha visto interferida en mayor medida por las limitaciones de las asesorías que por carecer de resultados o por problemas de carácter socioemocional.

Sánchez y Escobar (2021) identifican varios aspectos que los estudiantes consideran como complejos en la elaboración de sus trabajos de grado. El más importante es la búsqueda de Referencias (41.9 %), le siguen la citación APA (37.6 %), la elaboración del estado de la cuestión adecuado (35.5 %) y el diseño de la metodología de investigación (31.2 %). El análisis, de carácter estadístico o de otro tipo, junto con la elaboración de conclusiones no son aspectos complicados para los estudiantes: 11.8 % en ambos. En el caso nuestro, los mayores desafíos fueron en el sentido opuesto: el análisis de los resultados de investigación fue el reto más importante que enfrentaron nuestros asesorados y la elaboración de conclusiones fue un proceso complejo para los estudiantes que trabajaron investigación-acción.

Conclusiones

Como conclusiones parciales podemos afirmar que los desafíos que presentó la dirección de tesis durante el confinamiento fueron, en un primer momento, continuar con la asesoría colectiva de los trabajos como se venía haciendo en modalidad

presencial e instrumentar una estrategia de asesoría personalizada que aclarara las dudas de los estudiantes sobre la definición teórico-práctica de las categorías de análisis.

En un segundo momento, los desafíos fueron mayores, en los estudios de caso iniciaron desde la definición de la modalidad a trabajar, la construcción del problema de investigación, la realización del trabajo de campo y la construcción de categorías de análisis; y en los trabajos de investigación-acción comenzaron con la definición del problema de intervención, la elaboración del diagnóstico a distancia, la construcción de la propuesta de mejora, junto con su implementación en educación remota, y la construcción de conclusiones. Estas circunstancias se reflejaron en la calidad de los trabajos, que no fueron tan concretos y precisos como los de generaciones anteriores. Sería interesante hacer un estudio para conocer los retos desde el punto de vista de los estudiantes, la forma en que los enfrentaron y la trascendencia del acompañamiento de los directores de tesis.

Referencias

- ACUERDO número 35/12/20 de 2020 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021. 29 de diciembre de 2020. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609172&fecha=29/12/2020
- Delgado García, M., Conde Vélez, S. y Boza Carreño, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 119-143. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2020/01/REP-275_ES-EN_Delgado-2.pdf
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B, Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause* review. https://www.researchgate.net/publication/340535196_The_Difference_Between_Emergency_Remote_Teaching_and_Online_Learningg
- Rivera Pérez, C. (10 de enero de 2021). Efecto de la pandemia en los estudiantes de posgrado de México. *Investigación y Desarrollo*. <https://invdes.com.mx/los-investigadores/efecto-de-la-pandemia-en-los-estudiantes-de-posgrado-de-mexico/>
- Salanova, M. (6 de julio de 2020). Defender la tesis en tiempos de pandemia. *Universidad de Navarra*. <https://www.unav.edu/defender-la-tesis-en-tiempos-de-pandemia>
- Sánchez Calderón S. y Escobar Álvarez, M. A. (2021). El trabajo de fin de grado en el ámbito filológico: evaluación del grado de satisfacción en el proceso de

elaboración y tutorización. *Revista de Educación Superior*, 50(197), 117-136. <http://189.254.1.230/ojs/index.php/resu/article/view/1582>

Velázquez, H., Vilchis, K., Reyes, B. y Porcayo, A. P. (coords.) (2020). *Experiencias de aprendizaje durante la pandemia. Vivencias y emociones de estudiantes normalistas*. México: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.
<https://drive.google.com/file/d/16xS0oo80RbzuLnMrQoRLQ3uTS4Irv2sU/view>

Velázquez, H. y Leyva, M.R. (2021). Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*. 4(7), 64-74. Recuperado de <http://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/88>

Velázquez, H., Leyva, M.R. y Reyes, B. (2021). Cómo afectó el distanciamiento de la educación presencial la consolidación de los cuerpos académicos [Ponencia]. 4º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora, México. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5568-3223-Ponencia-doc-.pdf>

Vilchis, K., Porcayo, A. P. y Reyes, B. (2021). Experiencias de estudiantes normalistas en la construcción de una tesis bajo el enfoque etnográfico [ponencia]. Inédita.

Patrones de aprendizaje para potenciar la escritura en inglés

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE MÉXICO

Irma Isela Ciprés Mata

Palabras clave: Aprendizaje, Escritura, Estrategias, Lengua Extranjera, Patrones.

Resumen

La presente ponencia tiene por objetivo describir el desarrollo, aplicación y resultados de un proyecto con estrategias orientadas a mejorar los niveles de conocimiento referentes al aprendizaje del idioma inglés, buscando, específicamente, incrementar las habilidades de escritura para docentes en formación matriculados en la Licenciatura en Educación Inclusiva (LEI) de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEM).

En dicho proyecto participaron 22 alumnos inscritos al segundo grado en la asignatura de inglés. Los resultados fueron cotejados con un grupo de control del mismo grado e institución educativa (quien no fue intervenido), y mostraron mejorías significativas en destrezas de lectura y escritura en inglés. Entre algunas de ellas, los docentes en formación aumentaron sus capacidades para redactar textos más complejos y estructurados, discerniendo y desarrollando ideas principales y secundarias de manera consciente. Simultáneamente, adquirieron mayor seguridad al expresarse por escrito y comprender el idioma inglés, con lo que se redujo la brecha del “periodo de fricción”, donde los estudiantes tienden a frustrarse y desanimarse, perdiendo el interés por el aprendizaje.

Así, la aplicación del proyecto no solo estimuló el desarrollo de las habilidades lingüísticas relacionadas con la construcción de textos en inglés desde la perspectiva cognitiva, sino también el desarrollo de destrezas vinculadas a la extrapolación de la información, robusteciendo el nivel de desempeño en la lengua; contribuyendo al incremento de la producción escrita y coadyuvando a la formación de un perfil de egreso congruente con las exigencias del contexto educativo y laboral actual.

Introducción

La presente ponencia se sustenta en un proyecto que enfoca los rasgos de patrones orientados al significado, buscando explicar cómo los docentes en formación de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE) desarrollan las habilidades del pensamiento crítico (Barrón, 2004) en lo individual, buscando el trazo de líneas comunes (Ávalos, 2011); centrando su proceso de construcción de saberes lingüísticos para la comprensión y construcción de textos en inglés, potenciando así sus habilidades de escritura. Al respecto, Vermetten, Vermunt y Lodewijks (1999)

aluden la existencia de una estructura poco definida desde la perspectiva cognitiva, que es necesario comprender en lo concerniente a estrategias de aprendizaje durante las etapas iniciales de la construcción de saberes, a fin de poder operar desde la docencia para incrementar y reforzar las habilidades.

El proyecto contempla la escasa definición derivada del período de adaptación al nuevo entorno de aprendizaje en lo que teóricamente se denomina “período de fricción”, donde la experiencia muestra que, si dicho periodo no se supera durante la construcción de habilidades lingüísticas para la comprensión y construcción de textos en inglés, los estudiantes tenderán a frustrarse y desanimarse. En este aspecto, se indaga sobre los mecanismos en un grupo de docentes en formación para observar los ajustes necesarios en las estrategias empleadas a través del tiempo y los componentes del aprendizaje involucrados en sus distintas etapas (Ávalos, 2011), buscando en todo momento definir los cambios requeridos para evitar que los docentes en formación caigan en ese bache de desánimo que provoca el bloqueo dentro del proceso. Desde la perspectiva del cambio conceptual, se observa cómo aprenden los estudiantes a comprender de qué manera construyen saberes desde un ángulo cognitivo de la lingüística aplicada al aprendizaje del idioma inglés, misma que se analizará en distintas direcciones, patentes en la producción textual y mecanismos de construcción de conceptos (Akirov, 2005). El enfoque del proyecto se encuentra trazado en distintos estudios establecidos sobre los aspectos cognitivos involucrados en el aprendizaje (Kolb, 1984; Sadler-Smith, 1996), las distinciones y relaciones existentes entre aprendizaje y estrategias (Marton y Säljö, 1976; Säljö, 1979), aspectos relacionados a la metacognición (Flavell, 1987; Wittrock, 1991; Bernard, 1993; Difabio de Anglat, 1999; Martínez-Fernández, Villegas y Martínez-Torres, 2004) y factores que se relacionan con la motivación (Alonso Tapia, 1997; Biggs, 1987; Nuttin, 1980, 1982).

En lo teórico, se establece el vínculo entre áreas de interés y constructos involucrados con el estilo de aprendizaje, considerando también la perspectiva del enfoque (Jonassen y Grabowoski, 1993). También se da seguimiento al proceso considerando el modelo de Vermunt (1992), centrado en la relación presente entre estrategias de aprendizaje (cognitivas y regulatorias); adaptándolo desde la perspectiva de construcción de saberes y habilidades lingüísticas relacionadas con la lectura y escritura en inglés (Akirov, 2005; Yang y Wilson, 2006), pues su enfoque permite establecer con precisión los mecanismos cognitivos observables a lo largo de la incursión. Durante el estudio, se observó el desempeño de 22 docentes en formación de segundo grado de la LIE. en la ENEEEM, de acuerdo a las acotaciones establecidas por el modelo de Vermunt (1992, 1994, 1998, 2005). La finalidad es encontrar semejanzas y diferencias en los patrones de aprendizaje de la escritura en inglés observados,

Durante el arranque del proyecto, el cronograma contempló implementar un periodo de nivelación estratégica con los 22 docentes en formación; 4 hombres y 18 mujeres, cuyas edades mediaban los 19 y 25 años, dado que su nivel de inglés oscilaba entre A1 y A2, de acuerdo al MCER. Por lo tanto, sus capacidades de comprender puntos principales de textos claros en situaciones de trabajo eran limitadas y contaban con la fluidez básica de comunicación, manejo básico de

comprensión de textos en inglés y eran capaces de construir textos breves sobre temas personales.

De igual manera, se estimó importante observar los patrones de aprendizaje de los estudiantes, buscando establecer puntos de intersección durante el proceso, considerando las acotaciones de Vermunt (1996, 1998, 2005) y distinguiendo una forma de abordar el aprendizaje como proceso que se rige por patrones relativamente estables, lo cual permitió identificar hitos cruciales durante el proceso de construcción de habilidades lingüísticas de construcción textual (Pearson, Roehler, Dole. y Duffy, 1992) en los docentes en formación, pudiendo establecer la sinergia existente entre los distintos aspectos observables desde las consideraciones teóricas en las distintas actividades que los estudiantes desarrollaron a lo largo de este estudio, para observar sus mecanismos de regulación del aprendizaje y la forma como construyen sus conceptos dentro de sus distintos contextos en la lengua meta, incursionando en las distintas temáticas abordadas a lo largo del ciclo escolar (Berger y Luckman, 2003).

Metodología

El proceso metodológico comenzó realizando un análisis F.O.D.A. a los 22 docentes en formación pertenecientes al segundo grado de LIE en la ENEEEM a inicios del tercer semestre; todos ellos con un promedio de entre 19 y 25 años (llamado Grupo 203). El diagnóstico consideró los niveles de desempeño en las cuatro habilidades lingüísticas en inglés, con énfasis en la producción escrita. El análisis demostró que su nivel de inglés osciló entre A1 y A2 de acuerdo al MCER. Su nivel de comprensión de lectura resultó ser básico, ya que experimentaban dificultades para comprender textos especializados en inglés a nivel intermedio; contaban con una fluidez básica de comunicación y su manejo de las estructuras presentaba dificultades relacionadas al vocabulario y estructuras gramaticales. Eran capaces de construir textos muy sencillos sobre temas simples relacionados con su entorno personal inmediato. No obstante, sus producciones escritas mostraban inconsistencias en aspectos morfo-sintácticos y una marcada dificultad para articular ideas con coherencia dentro de una secuencia textual.

Posteriormente, al contrastar los resultados del F.O.D.A. en términos de niveles de desempeño, se detectó la necesidad de atenderlos en la producción escrita. Así, con base en distintos estudios teóricos se determinó que la escritura en inglés involucra distintos niveles de destreza. Una vez dicho esto, Manzano (2001) destaca cuatro factores: 1) operaciones relacionadas al conocimiento previo (experiencias personales y su relevancia en la producción de un texto); 2) operaciones asociadas al reconocimiento de la estructura textual (el análisis léxico y sintáctico en el contexto comunicativo del texto permite al alumno cumplir a cabalidad su propósito comunicativo); 3) Operaciones ligadas a la organización textual en las operaciones de corte estructural de un modo más detallado, a fin de establecer orden y categorización de ideas, la secuencia lógica de éstas y su papel dentro del totum al escribir, y 4) operaciones sintéticas: (de carácter totalizador; cuya finalidad es el resumen lógico de las ideas plasmadas en el texto).

Asimismo, en cuanto a las destrezas de producción textual asociadas con el procesamiento lógico de la información y aspectos constructivos de un texto por mecanismos de cognición, D'angelo (1998), señala tres mecanismos fundamentales: 1) mecanismos inferenciales (operaciones relacionadas con la anticipación y predicción de contenidos basados en los conocimientos previos en torno al tema y en los conocimientos estructurales de la lengua); 2) mecanismos valorativos: (muy poco explorados y que se refieren a operaciones relativas al juicio, opinión y aceptación o refutación de ideas por parte del lector); 3) mecanismos interpretativos (operaciones valorativas, inferenciales y sintéticas, representadas como resultado del proceso completo de escritura y aplicación de estrategias de construcción textual). Adicionalmente, considerando los niveles de refinamiento cognitivo para la construcción de textos en lengua extranjera desde la perspectiva de Bloom, la escritura demanda desarrollar habilidades lingüísticas muy avanzadas de integración y aplicación, así como herramientas y recursos cognitivos que el proceso de escritura implica. Para tal efecto, escribir involucra necesariamente un desarrollo natural y progresivo de destrezas extrapolares (poco estudiadas y explotadas actualmente), entre las cuales Labarrere (1996) reconoce tres mecanismos de cognición: 1) mecanismos de extensión de la información (la capacidad del escritor para ampliar la información adquirida e integrarla a los saberes previos en un proceso cognitivo-constructivo); 2) mecanismos prospectivos (mediante éstos y basado en los mecanismos de extensión, el escritor es capaz de encuadrar dentro de un enfoque prospectivo la información incluida y extensiva del texto), y 3) mecanismos propositivos (en un marco extensivo-prospectivo, el escritor es capaz de plantear soluciones, argumentar hipótesis alternativas, etc.).

A continuación, se estableció una estrategia centrada en desarrollar y fortalecer las habilidades de escritura de textos en inglés en los docentes en formación. Para ello, y dado que el proyecto busca analizar la forma como los patrones de aprendizaje de la lengua extranjera asociados a la escritura progresan desde la perspectiva cognitiva en distintos niveles y contextos (Goodman, 1971; Labarrere, 1996; D'Angelo, 1998; Manzano, 2001) a medida que los docentes en formación transitan el trayecto formativo, y pretende explicar los patrones existentes en las estrategias de aprendizaje y procesamiento de información en la escritura al construir conocimientos en inglés, se consideró el Modelo de Vermunt como el recurso más adecuado (Vermunt y Minnaert, 2003; Vermunt, 2005), pues permite:

Conceptualizar el aprendizaje como patrón erigido en un constructo dentro de un proceso relativamente estable.

Establecer la relación que guarda un conjunto de factores involucrados en las actividades de aprendizaje, permeadas por distintas variables de índole personal y contextual (Berger y Luckman, 2003).

Considerar los patrones de aprendizaje como constructos observables y analizables a través del tiempo, en función de sus circunstancias individuales y contextuales.

Adicionalmente, el modelo de Vermunt también considera cuatro componentes: 1) estrategias de procesamiento; 2) estrategias de regulación; 3) modelos mentales o

concepciones de aprendizaje, y 4) orientaciones motivacionales. Así como cuatro patrones:

Patrón de reproducción, dado que los estudiantes establecerán relaciones desde la perspectiva de la lógica textual en inglés (Méndez, 2003; Plata, 2005), desarrollando el pensamiento crítico.

Patrón de aplicación, considerando que los componentes del curso se orientan a que los estudiantes apliquen lo aprendido en distintos momentos.

Patrón no dirigido, que desde la perspectiva lingüística se observó en el análisis de las distintas dificultades que los estudiantes experimentaron al procesar el material de lectura, mismo que en los distintos contextos varía en cuanto a su extensión y complejidad, así como en su capacidad para discriminar entre ideas principales y secundarias desde la perspectiva de la lógica textual en inglés (Rubin, 1987).

Con base en estos patrones y referencias teóricas, se diseñó un cronograma orientado a potenciar las habilidades de escritura en inglés del Grupo 203, para finalmente compararlo con otro grupo de control (denominado Grupo 202, sin intervención; del mismo grado e institución educativa) y cotejar los resultados. El cronograma, entre otras actividades, estuvo enfocado en desarrollar habilidades de escritura y lectura, proyectadas a contribuir a que los docentes en formación pudieran discernir y desarrollar ideas principales y secundarias de manera consciente, para lo cual se instrumentaron sesiones dedicadas a plasmar de modo esquemático sus ideas y pensamientos en torno a diversos temas (mind mapping), que luego conceptualizaban e interpretaban formando mapas, los cuales después eran interpretados entre sí por los mismos compañeros del grupo y plasmados en textos.

Resultados

Al comparar los resultados antes y después de la aplicación del cronograma, así como luego de cotejarlos con el grupo de control, se observó que los docentes en formación se hicieron más conscientes sobre los procesos implicados en el aprendizaje de lectura y escritura en inglés, lo cual les ayudó significativamente a desarrollar redacciones más complejas y con un vocabulario más amplio. Los resultados revelaron que el grupo en general adquirió más conciencia al comenzar una redacción que su contraparte de control (Grupo 202), especialmente al considerar desde el principio el propósito y objetivos de los textos a desarrollar. De igual manera, los participantes demostraron dominar mejor el vocabulario y ser capaces de presentar estructuras lingüísticas más complejas y con argumentos más sólidos. También pudo apreciarse que fueron capaces de enriquecer sus textos aprovechando sus conocimientos previos (tanto lingüísticos como del mundo en general). Por otro lado, se percibió un aumento en la seguridad de los participantes para enfrentar nuevos aprendizajes y desenvolverse en inglés, hecho que redujo la brecha del periodo de fricción, aumentando su interés propio.

Discusión de resultados

Al comprar los hallazgos entre el grupo intervenido, con su contraparte de control (Grupo 202), y graficarlos partiendo de los resultados extraídos mediante los cuestionarios de diagnóstico aplicados al final del proyecto, los integrantes del Grupo 2020 tuvieron un promedio de 47.33 puntos en una escala de 100, mientras que el grupo de control demostró un promedio de 28.11 en el mismo rango. Esta diferencia de casi 19 puntos se tradujo en un aumento de destrezas prácticas y cognitivas por parte del grupo intervenido, que derivó en mayores potenciales para redactar ideas más argumentativas y estructuradas en inglés. Asimismo, la diferencia de promedios demostró que los docentes en formación del Grupo 203 se volvieron más independientes para utilizar sus propias herramientas, pasos y procedimientos al escribir en inglés, al igual que para procesar la información leída.

Conclusión

De tal suerte, se concluye que promoviendo el desarrollo de las habilidades lingüísticas relacionadas con la construcción de textos en inglés desde la perspectiva cognitiva, no solo se fomentó el desarrollo consciente de la escritura, sino también el desarrollo de destrezas vinculadas a la extrapolación de la información, apelando con ello a los niveles superiores de aplicación de conocimientos de acuerdo a la taxonomía de Bloom, robusteciendo así el nivel de desempeño en la lengua; contribuyendo al incremento de la producción escrita de todos los estudiantes y coadyuvando a la formación de un perfil de egreso congruente con las exigencias del contexto educativo y laboral actual. Así, potenciando las competencias relacionadas con la producción de textos para fomentar el incremento de producciones escritas en lengua extranjera, se estimuló también el quehacer profesional de los docentes en formación, brindándoles la posibilidad de que un futuro puedan proyectar sus capacidades a niveles nacional e internacional.

Referencias

- Akirov, L. A. (2005). La cognición situada y la comprensión de la lectura en lengua extranjera. *Entre Lenguas*, 1(10), 7-27.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: EDEBE.
- Ávalos, B. (2011). "Los conocimientos y competencias que subyacen a la tarea docente". En: C. Vélaz, y D. Vaillant. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI, Santillana. Madrid.
- Barrón, C. (2004) Reseña de "La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional" de Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz-Barriga Arceo. *Revista Mexicana de*

- Berger, P. y Luckman, T. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernard, J. A. (1993). Estrategias de aprendizaje-enseñanza: evaluación de una actividad compartida en la escuela. En C. Monereo (Comp.), Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción, 15-29). Barcelona: Domenech.
- Biggs, J. (1987). Student approaches to learning and studying. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- D'angelo de Sanz, E. (1998). La Lectura Comprensiva como Lista de Destrezas. ISP: La Habana.
- Difabio de Anglat, H. (1999). Metacognición y aprendizaje significativo nivel universitario. Psico/Pedagógica, 4, 11-27.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En Franz E. Weinert, y Rainer H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation and understanding, 21-29. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodman, K. (1971). "Psycholinguistic universals in the Reading process". En Pimsleur y T. Quinn (Eds.) The psychology of the second language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jonassen, D. y Grabowski, B. (1993). Handbook of individual differences learning and instruction Lawrence Erlbaum associates, publishers. New Jersey: Londres.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Labarrere, S. A. (1996). Pensamiento: análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. La Habana, Pueblo y Educación.
- Manzano, M. (2001). Propuesta metodológica para la comprensión lectora en la enseñanza del inglés con fines específicos. Tesis (Master en teoría y metodología de la enseñanza del inglés contemporáneo. ISP: José Martí de Camagüey.
- Martínez Fernández, J. R., Villegas, M. E. y Martínez Torres, M. (2004). Concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas en universitarios venezolanos y españoles. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, 12(1), 21-35.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning - I: Outcome and process. British Journal of Educational Psychology. 46, 4-11.
- Méndez, J. (2003). Guía Holopráctica de Cómo Organizar Trabajos de Investigación. San Cristóbal: Santillana.

- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Lovaina, Bélgica: Presses Universitaires.
- Pearson, P., Roehler, L., Dole, J. y Duffy, G. (1992). Developing expertise in Reading comprehension. En S. Samuels y A. Farstrup (Eds.) *What research has to say about reading instruction*. Newark: ILA.
- Plata, J. M. (2005). Algunas consideraciones teóricas para abordar la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera. *Entre Lenguas*, 1(10), 29-38.
- Rubin, J. (1987). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 117-131.
<http://www.infoab.uclm.es/personal/juliaflores/emis/pruebadvd/08-los%20talleres.pdf>
- Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to studying: Age, gender, and academic performance. *Educational Studies*, 22(3), 367-379. 10.1080/0305569960220306
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451. 10.1007/BF01680533
- Vermetten, Y., Vermunt, J. y Lodewijks, H. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education - different view-points towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 221-242.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naarprocesgerichte instructie in zelfstandig; Learning styles and regulation of learning in higher education: Toward process-oriented instruction in autonomous thinking*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vermunt, J. (1994). *Inventory of learning styles in higher education: scoring key*. Tilburg University: Department of Educational Psychology.
- Vermunt, J. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology* 68, 149-171.
- Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 205-234. 10.1007/s10734-004-6664-2
- Vermunt, J. y Minnaert, A. (2003). Dissonance in student learning patterns: When to revise theory? *Studies in Higher Education*, 28(1), 49-61 10.1080/03075070309301.10/9/21
- Wittrock, M. C. (1991). Testing and recent research in cognition. En M. C. Wittrock, y E. L. Baker (Eds.). *Testing and cognition*, 5-16. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Yang, L. y Wilson, K. (2006). Second language classroom reading: a social constructivist approach. *CELEA Journal*, 30(1), 364-372.
http://www.readingmatrix.com/articles/yang_wilson/article.pdf

La literacidad en el proceso formativo de LEPRE desde la perspectiva sociocultural

ESCUELA NORMAL DE CUAUTITLÁN IZCALLI

Isabel González López

Palabras clave: Literacidad, Proceso Formativo, Sociocultural, Estrategia, Habilidades

Resumen

La presente ponencia aborda a la literacidad como actividad académica desde el enfoque sociocultural siendo este, uno de los campos temáticos de mayor interés en la ENCI. Debido a que las habilidades para la comunicación académica y científica se desarrollan precisamente a partir del dominio de la comprensión lectora y de la construcción de textos.

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

La presente investigación plantea una metodología con enfoque cualitativo que produzca resultados de aplicación, lo cual se pretende lograr con investigación-acción que contiene los elementos viables para la investigación educativa.

Se utiliza el enfoque sociocultural, donde ocurren procesos cognitivos complejos mediante la lectura y la escritura funcional del texto en su contexto.

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

Entre las metas planeadas, se espera lograr primeramente concluir con el plan de acción diseñado, lograr la evaluación del programa planteado, obteniendo resultados y conclusiones que permitan fortalecer los elementos básicos para la literacidad y en un futuro próximo los estudiantes realicen la producción de textos académicos con los criterios para su publicación y la difusión de hallazgos en eventos especializados.

Introducción

La presente ponencia surge a partir del diagnóstico que responde a las necesidades educativas actuales que demandan las situaciones de orden pedagógico,

observadas en la práctica al desarrollo de los contenidos curriculares de los Planes de Estudio de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli (ENCI).

Para enfrentar la problemática de enseñanza-aprendizaje en la realidad, se concreta el objeto de estudio para la presente ponencia.

El proceso de problematización se ubica en el enfoque de Investigación Cualitativa, que sienta las bases en la investigación aplicada para precisar procesos de adquisición y desarrollo de habilidades en la Literacidad desde un enfoque sociocultural. La Literacidad se configura como un concepto -el objeto de estudio- que adquiere carácter empírico observable. Se ubica dentro de los principios de la Reforma Curricular de la Educación Normal, la cual asume que la formación de docentes de educación básica debe responder a la transformación social, cultural científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo.

Una importante cuestión de la presente ponencia es precisar el concepto de Literacidad, que puede definirse como el conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para recibir y analizar información en determinado contexto mediante la lectura y poder transformarla en conocimiento, posteriormente para ser consignado gracias a la escritura de acuerdo con el documento Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (2019) (EDINEN, 2019).

La definición de la Literacidad comprende habilidades más complejas dado el nivel de calidad que exige la formación normalista. Estas habilidades son precisamente las competencias que dotan a los alumnos con el recurso para la comunicación de la lectura y de la escritura, y es en particular, una de las tareas académicas en que mayor dificultad presentan.

La frecuencia de dificultades observadas para el dominio teórico y metodológico y de la participación en eventos científicos en alumnas y alumnos de la ENCI, ha llevado a la conclusión de que gran parte de los estudiantes carecen de las habilidades básicas para lograr los trabajos formativos, académicos y de difusión lo que reduce el logro en estas competencias, (Proceso llevado a cabo para la elaboración del Programa de Fortalecimiento de la Educación Normal 2010-2021 (PROFEN 2010-2021).

En este sentido, la Literacidad es uno de los más altos aprendizajes que tanto alumnos como docentes tenemos que enfrentar. Porque contiene todos los elementos de orden profesional y científico que son necesarios para la comunicación y la difusión académica.

El análisis realizado se logró a partir del uso de herramientas teórico-metodológicas, con el propósito diseñar una serie de estrategias formativas para que los alumnos adquieran y fortalezcan la Literacidad.

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

De acuerdo a lo anterior la finalidad es reflexionar sobre estrategias empleadas para fortalecer la literacidad en los docentes en formación de la ENCI realizadas, para lo cual; se utiliza el enfoque sociocultural donde ocurren procesos cognitivos complejos mediante la lectura y la escritura funcional del texto en su contexto, su importancia ha sido demostrada a lo largo de la tradición educativa. El impacto que se pretende al desarrollar esta investigación es que los textos que se solicitan en la comunidad académica presenten los niveles de exigencia necesarios que den cuenta del logro del perfil y se consideren con fines de divulgación nacional e internacional.

En esta ponencia se presenta una breve introducción, El diagnóstico, La problemática, Propósito, Desarrollo (perspectiva teórica y metodológica), Discusión, Conclusiones y Referencias.

Desarrollo

La Literacidad desarrolla procesos complejos de lectura y escritura desde las realidades sociales y culturales con énfasis en la criticidad en el desarrollo formativo durante las prácticas profesionales insertas en diversos contextos, significativamente es un criterio académico de relevancia sustancial.

La formación docente constituye, quizás, el principal eje de atención de toda reforma educativa (Lucio, 2018). La formación profesional exige desarrollar la capacidad de traducir en forma escrita lo que pensamos o sentimos. Las actividades escolares, laborales y profesionales en la relación con los demás suponen el desarrollo de la habilidad de leer y escribir (Díaz Barriga, 2012).

A partir de lo anterior, se abre camino a una nueva concepción de las prácticas de lectura y escritura. Ferreiro (1994), sostiene que se han complejizado las prácticas de escritura, ya que desde lo sociocultural se reconoce la diversidad de los sistemas de códigos escritos, diversidad de propósitos, de usos sociales, del lenguaje y del texto. Teniendo en cuenta esta visión, el nuevo enfoque de la alfabetización se entiende como el ingreso a la cultura de lo escrito y como un ejercicio de ciudadanía.

En esta misma perspectiva, desde la concepción de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales adquieren valor las condiciones del funcionamiento de la vida democrática y del ejercicio de la ciudadanía (Gamboa, Muñoz & Montes, 2016).

Desde Cassany (2005) la Literacidad es entendida como la referencia a las prácticas letradas desde la concepción sociocultural, implicando el desarrollo de la competencia de criticidad para el análisis de los discursos, con el propósito de generar impacto tanto en el sujeto como en su contexto. Lo anterior, se expresa en Freire (2011) “el acto de leer que le permite a las personas tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo.

Para referirse al concepto de Literacidad se utilizan muchos términos: alfabetización/cultura escrita, Literacidad/ lectura/escritura (Ames, 2002; Ferreiro, 2013; Zabala, 2002).

Se utiliza el enfoque sociocultural donde ocurren procesos cognitivos complejos mediante la lectura y la escritura funcional del texto en su contexto, su importancia ha sido demostrada a lo largo de la tradición educativa.

La enseñanza de la lectura y la escritura, que tiene un carácter sociocultural y se entiende que las estrategias enseñanza-aprendizaje las define como instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes para obtener conocimientos socioculturales, tener conciencia de cómo se utiliza el lenguaje en cada comunidad, en cada ámbito de la actividad cultural ya sea científica o humana.

La metodología utilizada en esta investigación es con un enfoque cualitativo que produce resultados de aplicación de las estrategias retomándose la investigación - acción que contiene los elementos conceptuales, y empíricos a lo largo del trabajo, y además permite el logro académico contextualizado en profesores en formación de la LEPRE.

La investigación-acción es un método de corte cualitativo, es una forma de investigar mientras ocurren las acciones y se relacionan con los problemas experimentados por los profesores, esta, analiza las acciones humanas y sociales practicadas por los profesores aduciendo una postura exploratoria frente a cualquier definición inicial de su propia situación que el maestro pueda mantener. Con las acciones cotidianas el docente toma decisiones sobre las estrategias más adecuadas para dar respuesta a las situaciones problemáticas en estudio, haciéndolas como su puesta en práctica y la evolución correspondiente. (Fernández, Bactista, 2014)

Por lo tanto, el método de investigación-acción nos ha permitido analizar la problemática de la literacidad a partir de la espiral propuesta por Lewin, a partir de un diagnóstico del diseño de un plan de acción, la intervención, la evaluación de los resultados y la posible toma de decisiones.

La investigación se realiza con 14 alumnos de la LEPRE. La selección de los participantes fue de manera intencional y son alumnos de 2º3 de la ENCI.

Los instrumentos, para la recogida de información han sido los siguientes, Entrevista, Observación Participante, Rubricas, Diario de Campo. Para el procesamiento de la información se realizará de acuerdo a la triangulación de los instrumentos de investigación utilizados.

Con base a los aspectos desarrollados se procede a plantear estrategias, cuyo propósito es: Diseñar una serie de estrategias formativas para que los alumnos adquieran y fortalezcan la Literacidad.

Aunque los docentes en formación son los principales receptores de este programa, se considera importante la retroalimentación que éstos proporcionen a las

investigadoras. Tales datos permitirán evaluar tanto el desarrollo como los resultados de la implementación de la intervención.

A continuación, se enumeran algunas de las estrategias aplicadas con el grupo donde se realiza la investigación, especificando actividades desarrolladas como son: secuencias didácticas con las siguientes temáticas, Relatos Pedagógicos, Reseña Crítica, Informe Académico y Ponencias Académicas.

La selección de las anteriores temáticas se realizó con la revisión de textos de acuerdo con la asignatura a cargo de la investigadora y de otros cursos dentro de la malla curricular para identificar la problemática general en el grupo donde se realiza la investigación. A partir del avance en el desarrollo de las estrategias y la puesta en marcha de otros textos se pudo ir identificando los sujetos con mayor problemática al ir revisando los textos trabajados, a partir del avance se consideran los siguientes indicadores para la evaluación: ¿presentan todos los elementos que conforman cada uno de los textos para el desarrollo de las habilidades comunicativas y para la difusión?, ¿hay coherencia entre los diferentes apartados del texto?, ¿las palabras empleadas están escritas correctamente?, ¿el registro empleado es el más adecuado?, ¿sintácticamente las expresiones están bien construidas?, ¿hay casos de impropiedad y ambigüedad?, ¿los pronombres y artículos mantienen la referencia?, ¿hay unidad en la presentación de las ideas?, ¿se cumple con el propósito comunicativo?, ¿utiliza herramientas tecnológicas educativas?

Resultados

Para la presentación de resultados se utilizan dos momentos:

los resultados del diagnóstico que se dan con la revisión de distintos textos trabajados de los diferentes cursos de la malla curricular.

Y los resultados que surgen después de la implementación del plan de acción.

Resultados del diagnóstico

A partir de la observación de los textos elaborados por los estudiantes de 2°3 se logró la identificación de los sujetos con mayor problemática.

Resultados finales después de la implementación del plan de acción

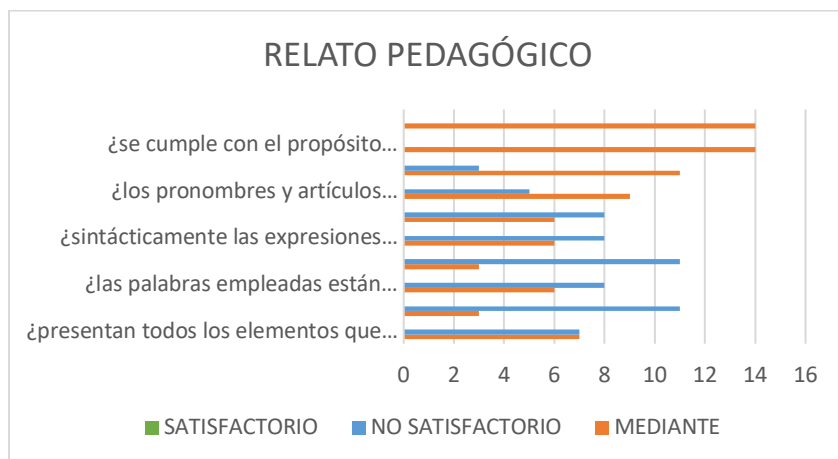
Después de la implementación del plan de acción los resultados obtenidos son los siguientes:

TIPO DE TEXTO: Relato pedagógico (Título, El boceto de escritura, El contenido del relato: el asunto, los cuestionamientos, las interpretaciones, Los tiempos del relato y La posición del narrador).

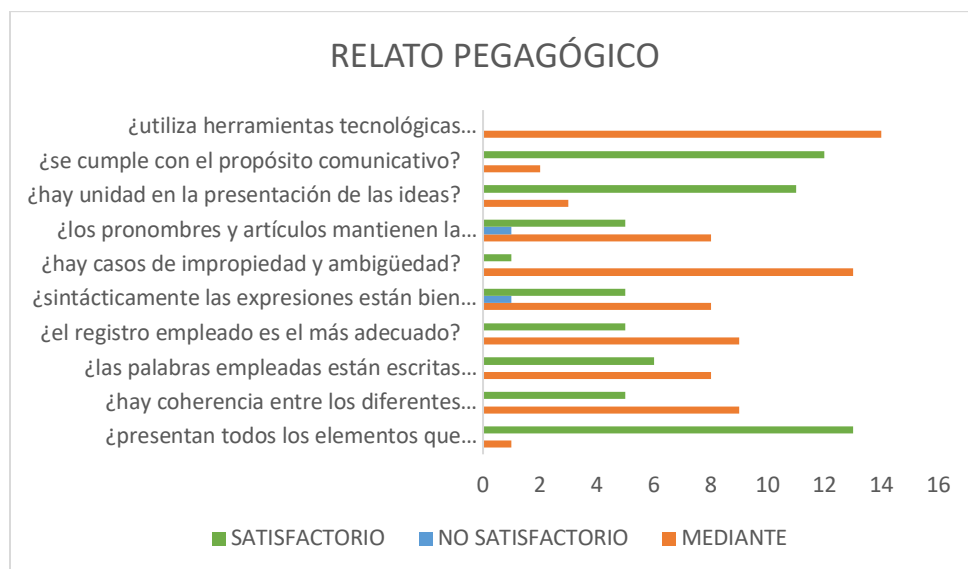
MODALIDAD: Trabajo individual.

VALORES: (Satisfactorio 3, medianamente 2, no satisfactorio 1).

Diagnóstico



Implementación del P.A



Tipo de texto: Reseña crítica (Título, Presentación del producto cultura, Resumen, Comentario crítico, Conclusiones y Fuentes).

Modalidad: Trabajo individual.

Valores: Satisfactorio 3, medianamente 2, no satisfactorio 1

Diagnóstico



Implementación del P.A

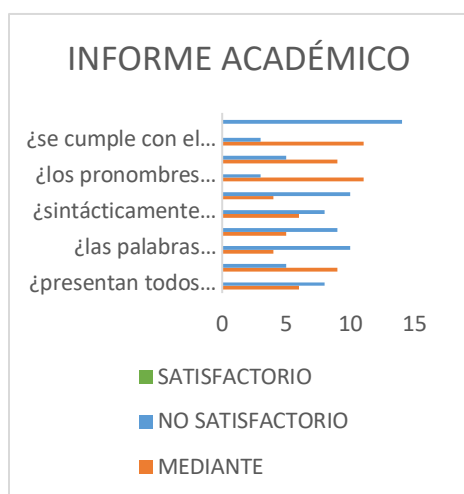


Tipo de texto: Informe académico (Portada o caratula, Introducción, Diagnóstico, Sistematización, Conclusiones, Referencias y Anexos).

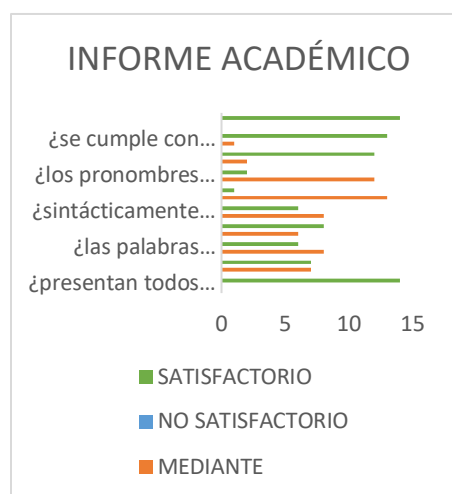
Modalidad: Trabajo individual.

Valores: (Satisfactorio 3, medianamente 2, no satisfactorio 1).

Diagnóstico



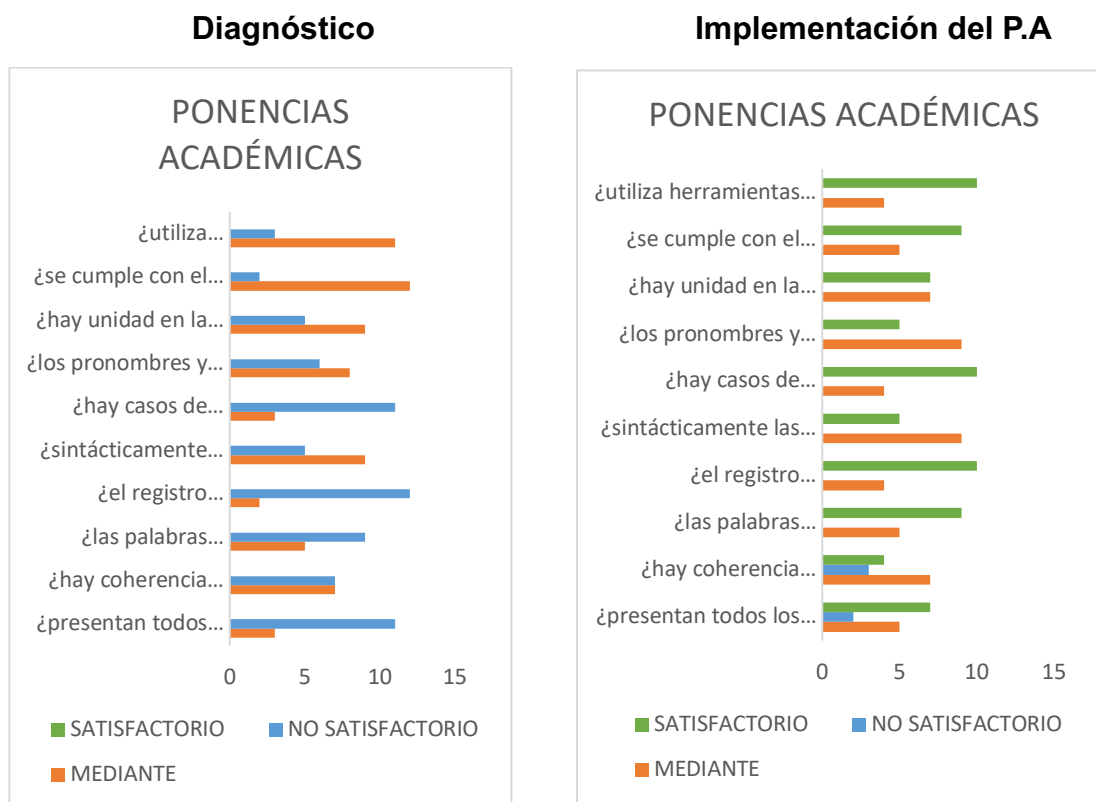
Implementación del P.A



Tipo de texto: Ponencias Académicas (Resumen, Introducción, Desarrollo, Conclusiones y Referentes Bibliográficos)

Modalidad: Trabajo individual

Valores: Satisfactorio 3, medianamente 2, no satisfactorio 1)



Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico se identificó la problemática no solo de la comprensión escrita sino también de la comprensión lectora dando importancia a la evaluación de ambos aspectos. Los datos obtenidos ofrecen interesantes evidencias aun cuando en algunos indicadores puede decirse que existe cierto dominio; lo que es un hecho es que, en esta etapa de su formación inicial para el ejercicio docente, ya deberían dominar completamente elementos básicos de la expresión escrita y con mayor evidencia los relacionados con sus necesidades académicas.

Los resultados obtenidos después de la implementación del plan de acción nos permiten observar que existe un avance significativo en la elaboración de los textos seleccionados para el desarrollo de la investigación, sin embargo, se destaca que el desarrollo de la literacidad no solo es responsabilidad de los docentes que tienen asignaturas afines, sino para todos los docentes que imparten los cursos dela

LEPRE, debido a la habilidad que tenga el estudiante, dependerá el éxito como futuros docentes, que empleara no solo para la elaboración de trabajos académicos, sino para la producción y difusión de artículos de investigación, ponencias, entre otros.

Las conclusiones presentadas en este documento son parciales, debido que hasta el momento de la elaboración de esta ponencia solo se cuenta con los resultados de la implementación del plan de acción. Es oportuno mencionar que al término de la investigación se presentara un análisis preciso que muestre la relación o contraste con los resultados obtenidos, evaluándose el alcance del objetivo planteado y se mostrara el impacto de la investigación en la ENCI.

Referencias

- Camps, A. (2009). Secuencias didácticas para aprender a leer y escribir. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (2006). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. En: M. Véliz (presidencia), Leer y escribir en un mundo cambiante. Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura.
- Cassany, D. & Aligas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. En: D. Cassany. Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura. Ecuador: Paidós.
- Cassany, D., & Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? CPU-e. Revista de Investigación Educativa, 14, 126-141
- Díaz Barriga, F. (2012). Estrategias docentes para aprendizaje significativo. México: McGraw Hill
- EDINEN: Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (2019). Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México: Secretaría de Educación Pública - Subsecretaría de Educación Superior.
- Ferreiro, E. (1994). La construcción de la escritura en el niño. Lectura y Vida, 3, 5-14.
- Ferreiro, E. (2013). El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores
- Gamboa, A., Muñoz, P. y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 12 (1), pp. 53-70

- Gayou, J. (2003) Cómo hacer la investigación cualitativa, fundamentos y metodología, Paidós 13
- Lucio, G. (2018). La formación docente: Horizontes y rutas de innovación. Formación Docente. 2. Educación. 3. Derecho a la Educación. Buenos Aires: CLACSO.
- Pimienta, J. (2012) Estrategias de enseñanza aprendizaje, docencia universitaria basada en competencias, Person Educación.

Pronunciación y comprensión auditiva del inglés

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE MÉXICO

Israel Saldaña Pacheco

Palabras clave: Pronunciación, Entonación, Acento, Contracción, Unión de Sonidos.

Resumen

La presente investigación pretende hacer más efectivo y eficiente el desarrollo de herramientas comunicativas y de comprensión del idioma inglés de los docentes en formación de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México durante los 6 semestres en los que se incluyen los cursos de inglés, tres como curso oficial dentro de la malla curricular correspondiente a la Licenciatura en Inclusión Educativa, y tres semestres más como parte de extensión curricular en su modalidad de taller de inglés, mediante la inclusión de aspectos fonológicos propios de la lengua inglesa contrastados con los sonidos propios de la lengua materna, español.

Lo anterior debido a que el insuficiente o nulo manejo de los mismos se ha traducido en factor negativo para el adecuado aprovechamiento y desarrollo en el aprendizaje y desarrollo de herramientas de comprensión y comunicación en inglés ya que muchos de estos aspectos propios de la lengua inglesa que no se presentan o se presentan solo en casos especiales en la lengua materna, español tales como contracciones, sonidos cortos, conexión de sonidos, y la entonación, esta última es la que le da peculiaridad en ritmo a cada lengua y por ende de vital importancia para distinguir el “ritmo” de cada lengua.

Introducción

Con miras a reforzar el perfil del docente desde la percepción de su ejercicio en el aula, se ha de llevar a cabo una investigación exploratoria a partir de la aplicación de un cuestionario digital como instrumento de recopilación de información. En el que los docentes en formación de la ENEEEM expondrán algunas de sus necesidades en el proceso de desarrollo de competencias comunicativas en inglés, su visión sobre el idioma inglés, de aspectos motivantes y negativos, que puedan dar luz hacia dónde dirigir los esfuerzos hacia la mejora continua.

En un primer ejercicio exploratorio se recabaron algunas percepciones donde los alumnos resaltan la necesidad de dar mayor claridad a la pronunciación y comprensión auditiva ambos rubros englobados en aspectos de la fonología y la fonética, campos de estudio relegados, en lo general, a niveles de estudio de la lengua avanzados, niveles a los que pocas veces se accede y por ende, durante su

experiencia en el aprendizaje del inglés, se le ha dado atención únicamente a la gramática y vocabulario

Además, los programas de estudio y textos que llegan a incluir estos aspectos relevantes de la lengua se enfocan exclusivamente en aquellos propios de la lengua meta tales como la acentuación y en algunos casos, la conexión de sonidos, sin embargo, poca relevancia se ha dado a que el alumno parta del manejo de los sonidos propios del español y a partir de ello poder hacer acercamientos contrastivos con aquellos sonidos que no existen de manera natural en su lengua materna.

Adicionalmente, los alumnos han respondido sobre otros puntos: la gramática y el vocabulario, los cuales son más tácitos que aspectos donde es poco clara o ambigua la barrera cómo “el no le entiendo porque hablan muy rápido”, o “lo entiendo cuando lo leo, pero no cuando lo escucho”.

El punto de partida en la transformación pedagógica de la educación normal es la definición del perfil de egreso del docente que se quiere formar, constituye el elemento referencial para la construcción y diseño de los planes y programas de estudio para la formación inicial de docentes, señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente.

Planteamiento del problema

La inclusión de aspectos fonéticos y fonológicos por su aparente dificultad han sido incluidos en programas de enseñanza del inglés en niveles intermedios y avanzados dejando a los alumnos de niveles básicos relegados ya que debido al número de horas asignadas a los cursos de inglés en la ENEEEM y de acuerdo a los estándares establecidos por el Marco Común Europeo para las Lenguas y la Evaluación (MCER), nos veríamos imposibilitados de cubrir estos aspectos dejando a nuestros alumnos desprotegidos en el conocimiento y manejo de sonidos propios de la lengua materna y de la lengua meta lo cual se traduciría en un debilitado perfil de egreso en el dominio de aspectos de comprensión y comunicación en el inglés.

Se plantea implementar dentro de los programas de inglés, un acercamiento a lo que el alumno encuentra como “estresante” por ser algo completamente desconocido desde el punto de vista fonológico debido al amplio espectro de sonidos presentes en el inglés, que no se encuentran en el español, lo que pudiese ser la causa del choque cognitivo-emocional en la percepción de la lengua meta y sus patrones propios y que hacen lento el avance y en muchos casos se llegue a la desmotivación, falta de interés, frustración y deserción.

La incorporación del idioma inglés y las TIC desde la Reforma Educativa 2012 a la educación normal resultan relevantes y la enseñanza y aprendizaje del inglés en los últimos años en un contexto internacional, como el nacional, ha adquirido cada vez más relevancia sobre todo en la educación normal que es donde se forman los docentes que han de replicar los principios de un aprendizaje activo a los niños de

México. De acuerdo con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGSPE), uno de los propósitos de estos cursos es proveer a los normalistas de las herramientas necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa en el área de inglés.

Metodología

En la fase inicial que es la obtención de información sobre percepciones del docente en formación partimos de un enfoque cuantitativo, sin embargo el análisis e interpretación de la misma, aunque apegado a escuelas de la enseñanza-aprendizaje del inglés a de hacerse desde un enfoque cualitativo, ya que al no ser expertos en temáticas ni en metodologías propias del inglés se espera que el alumno exprese opiniones generales y su sentir en experiencias personales respecto a su aprendizaje del Inglés.

Resultados

Este primer paso habría de reforzarse con el Nuevo Modelo Educativo 2018 en el que se plasma la visión de hacia dónde dirigir nuestros esfuerzos en la educación con la visión no aislada sino con esfuerzos hacia una realidad latente de un mundo globalizado en el que el flujo constante y creciente de información, el arribo de nuevas tecnologías permiten la comunicación y la difusión del conocimiento de forma inmediata en el que el idioma inglés se ha convertido en herramienta esencial de enlace con otras culturas, que permite acceder a nuevas corrientes de pensamiento, conocimiento, agilizando el comercio y los intercambios económicos, y robusteciendo las comunidades globales de aprendizaje al ser considerada la lengua franca del siglo XXI .

Este nuevo mundo globalizado ofrece nuevas puertas al desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, valores y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales y el adecuado dominio de competencias comunicativas en inglés se ha convertido en la llave por excelencia de acceso.

Es en el año 2018 en que se presenta el inglés como cursos obligatorios en las mallas curriculares de todas las escuelas Normales del país con el objetivo de formar docentes con la capacidad de llevar a las aulas de educación básica del país el conocimiento y prácticas para que los estudiantes desarrollen progresivamente habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje que les permitan interactuar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con un mayor número de personas y de orígenes diversos ya que ante las nuevas exigencias del mundo globalizado en que vivimos, es fundamental que todos los maestros en formación y en servicio —y no solamente quienes imparten la asignatura de inglés— dominen el idioma y sean capaces de construir prácticas sociales del idioma, que permitan a los estudiantes participar en diversos contextos de intercambio comunicativo en los que puedan poner en uso sus aprendizajes, así como la reflexión sobre los distintos aspectos de la lengua, el lenguaje y la cultura.

Es por todo esto que el presente trabajo de investigación busca hacer más eficiente y productivo el proceso de desarrollo de competencias en el idioma inglés por parte de los docentes en formación de la ENEEEM donde la pedagogía se lleva a la práctica mediante la creación de ambientes de aprendizaje incluyentes y dinámicos en los que los docentes en formación se han convertido en sujetos activos en su proceso de aprendizaje; y donde el desarrollo cognitivo con el emocional son vistos con la misma relevancia.

Creación de sociedades del conocimiento

El ser parte de una comunidad educativa parte de una red hermana de escuelas normales en las que los acuerdos de colaboración se han venido reforzando día a día y el desarrollo de una identidad propia, han venido a dar un dinamismo adicional a las actividades dentro de las escuelas normales. Este último punto, en el desarrollo de una imagen institucional, se busca que en el mediano plazo la ENEEEM pueda ser vista como una escuela innovadora con la formación en inglés como estandarte por los trabajos de investigación en ella realizados y que la incorporación, adecuación de aspectos de fonología y fonética sean uno de los aspectos que la distinguen.

Conclusiones

En la inmersión de este contexto el nuevo modelo refuerza una visión internacional del aprendizaje en el que los errores no son más herramientas de castigo o discriminación sino como oportunidades de aprendizaje a través de una pedagogía que posibilite a los futuros maestros ayudar a sus alumnos a la construcción de sus sistemas de motivación y les permita apreciar la forma en que estos sistemas influyen en su aprendizaje por ello es el momento de cambiar la percepción que se tiene de los aspectos de pronunciación del inglés como un elemento que contribuya no sólo a reforzar el perfil de egreso de los docentes en formación sino como un agente adicional de identidad institucional y de motivación, que enriquezca el interés vocacional de los aspirantes, sus competencias básicas, actitudes y valores de acuerdo con el proceso formativo de la educación superior.

Referencias

- SEP (2011). Programa Nacional de inglés en Educación Básica. Segunda lengua: inglés. Fundamentos Curriculares. Prescolar, primaria y secundaria.
- SEP (2018). Planes Y Programas De Estudio De La Educación Normal. Documento De Trabajo. Documento Base. Transformación Pedagógica De Acuerdo Con El Nuevo Modelo Educativo.
- SEP (2018). Orientaciones curriculares para los cursos de inglés. Plan de estudios 2018.
- SEP (2018). Nuevo modelo educativo. Estrategia Nacional de inglés.

El desarrollo de las competencias profesionales, un reto en la labor docente

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA “GENERAL IGNACIO M. BETETA”

Jorge Garduño Durán

Palabras clave: Enfoque Centrado en el Aprendizaje, Enfoque Basado en Competencias, Competencias Profesionales, Enseñanza Auténtica, Evaluación Auténtica.

Resumen

En 2018 se implementó el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física que responde a la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, planteada por la Secretaría de Educación Pública.

El cumplimiento de un nuevo programa representa una situación compleja para el docente, ya que implican principalmente la transformación de su práctica, misma que puede permanecer intacta impactando en el logro del perfil de egreso, constituido por las competencias profesionales. La presente investigación, plantea la complejidad como reto en la labor docente, desde la consideración de dos de los enfoques en los que se sustenta el Plan de estudios 2018, el enfoque centrado en el aprendizaje y el enfoque basado en competencias, al mismo tiempo que considera como sustento a la enseñanza y la evaluación auténtica, partiendo de que los presupuestos de éstas, ostentan el mismo sentido en la intención de favorecer la concreción de las competencias profesionales, teniendo como propósito el contar con una aproximación descriptiva e interpretativa, orientada a conocer cómo consideran los profesores en su práctica docente ambos enfoques para el logro de las competencias profesionales. Los primeros hallazgos indican que la planificación que el maestro realiza de su curso no constituye un ejercicio intelectual sino de reproducción, ya que propiamente transcribe el programa en un formato de plan prediseñado y que las formas de evaluación no son congruentes con los propósitos, criterios de desempeño o competencias que se favorecen.

Introducción

Con el propósito de contar con una aproximación descriptiva e interpretativa, orientada a conocer cómo consideran los profesores en su práctica docente los enfoques que plantea el Plan de estudios 2018 para el logro de las competencias profesionales en la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”, se lleva a cabo la investigación Enseñanza auténtica y desarrollo de competencias profesionales, de la que se deriva la presente ponencia.

El interés se originó cuando se da a conocer en la institución, que entrarían en vigor planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, lo que provocó comentarios, expectativas y inquietud entre la planta docente ante la novedad, debido a que desde 2002 se venía trabajando con el mismo plan de estudios.

Vislumbrar la complejidad de asumir y transformar de fondo la práctica docente, desde la consideración de los enfoques en los que se sustenta el Plan de estudios 2018, el enfoque centrado en el aprendizaje y el enfoque basado en competencias, es porque requiere de formas de actuación y evaluación, que distan de lo que se comprendió que planteaba el plan y programas 2002, el más próximo antecedente, en el que incluso, se retomó la aplicación de un exámen de conocimientos para avalar el perfil de egreso, práctica que hasta la fecha en la institución se lleva a cabo, otorgándole un porcentaje considerable (50% o más) en la evaluación del último periodo semestral para toda la curricula, y dónde las actividades de estudio, práctica y análisis se centran en la reproducción de las estrategias de la educación física, en la muestra de estilos de enseñanza, aunado a una serie de aspectos administrativos durante las jornadas de práctica como lo es el presentarse con uniforme, presentar un proyecto de una actividad como matrogimnasias o eventos deportivos, llevar el diario docente y la carpeta de planeación como aspectos con alto porcentaje en la evaluación.

En contraste, el enfoque centrado en el aprendizaje, consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad, la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias de manera efectiva, donde lo que se enseña se relaciona con situaciones de la vida real, en un contexto donde el conocimiento se encuentra distribuido socialmente (SEP, 2018); y el enfoque basado en competencias, que considera desarrollar la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que presenta la vida personal, profesional y laboral, para enfrentar una situación dada en el lugar mismo, reconstruyendo el conocimiento, y proponiendo una solución o tomando decisiones en torno a posibles cursos de acción, de manera reflexiva y teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar (SEP, 2018).

Ambos enfoques son el eje rector no sólo de la práctica, sino de las sesiones que se desarrollan en las aulas de la escuela normal, y que comportan una visión sistémica para poder evaluar el logro de las competencias profesionales.

En el Plan de Estudios 2018, se presentan tres tipos de competencias: las genéricas, las profesionales y las específicas, en la investigación se consideran las competencias profesionales, ya que sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa, profesional y específica de la disciplina o área de conocimiento, lo que permitirá al egresado, atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación obligatoria, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad (SEP, 2018).

Las revisiones de investigaciones y literatura especializada, establecen la congruencia que existe entre la enseñanza y evaluación auténtica con las competencias profesionales, ya que el avance progresivo de éstas, es producto de las experiencias que se tienen durante su trayecto de formación profesional, resaltando que el paso de novato a experto, se produce por el desempeño demostrado en escenarios donde se pueden movilizar los saberes ya sea en contextos reales, simulados o representativos, generando evidencias que se dan mediante oportunidades de retroalimentación, reflexión y autoevaluación.

En esta investigación se plantea como objeto de estudio la práctica docente, detectando si está se orienta a transformarse con características relativas a la enseñanza y evaluación auténtica, partiendo de que los presupuestos de éstas ostentan el mismo sentido en la intención de favorecer la concreción de las competencias profesionales, ya que se sitúa en el desarrollo de capacidades para enfrentar situaciones reales del ámbito educativo relacionadas con el currículum. Para clarificar la congruencia, es preciso mencionar que el concepto de enseñanza auténtica, se entiende como el conjunto de actividades instruccionales y de evaluación, en el que se plantean al estudiante, problemas y conflictos a resolver y que guardan gran fidelidad con situaciones auténticas que habrán de enfrentarse en un futuro en su ámbito profesional (Monereo, Sánchez-Busqués, & Suñé, 2012), provocando desafíos intelectuales complejos y aprendizajes con alto grado de significatividad y autorregulación (Coll, Rochera, & Onrubia, 2009), se destaca la solución de problemas y el pensamiento de alto nivel, con la intención de desarrollar competencias complejas demostrables en el mundo real, centrándose en aquellos aprendizajes que resultan significativos (Díaz Barriga, 2006), criterios que también comportan el enfoque basado en competencias y el enfoque centrado en el aprendizaje.

La Enseñanza Auténtica se entiende como el tipo de instrucción que orienta la docencia hacia la formación integral y gestión del desarrollo de competencias del estudiante para el ejercicio de una actividad profesional, que gira en torno a una situación auténtica. Una situación auténtica es aquella que proviene del mundo, y se convierte, a través del currículum, en una práctica educativa real o simulada en la cual subyace un problema (situación inédita o conocida) que ubica al docente ante la necesidad de desplegar su actividad cognitiva en un intento de búsqueda de estrategias, elaboración de explicaciones, selección de recursos y toma de decisiones (SEP, 2010). Cuando al estudiante se le enfrenta a una situación auténtica, se produce un aprendizaje experiencial, que se concibe como un aprendizaje activo que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas (Díaz Barriga, 2006).

Las situaciones auténticas se desarrollan en el contexto de la enseñanza situada, basada en prácticas educativas auténticas, donde toman protagonismo la relevancia cultural y el nivel de actividad social que propician las tareas de aprendizaje, y se convierten en los criterios principales para definir qué aprendizajes pueden considerarse significativos y situados. Se considera que el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y cultura en que se

desarrolla, utilizando escenarios auténticos de la vida real y profesional (Díaz Barriga, 2006).

La práctica docente que se basa en la instrucción de la enseñanza situada adquiere relevancia cultural cuando emplea ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que son relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer (Díaz Barriga, 2006). De igual manera, una instrucción basada en la enseñanza situada conlleva gran actividad social, que se caracteriza por la participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado, que hacen plausible la construcción y distribución del conocimiento (Díaz Barriga, 2006) y (Coll, Rochera, & Onrubia, 2009).

La evaluación auténtica o por competencias se centra en procesos, en donde el alumno asume la responsabilidad de su aprendizaje, lo que favorece la autonomía y la metacognición; su intencionalidad se manifiesta en evidencias de aprendizaje reales de vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes curriculares (Coll, Rochera, & Onrubia, 2009).

Las evidencias de aprendizaje valoran el desempeño, término que según Hervis Elmys Escribano, integra dentro de sus significados la capacidad, la competencia, el proceso, o el modo de actuación, concibiendo el desempeño docente como:

las acciones que desarrolla el profesorado ... para favorecer el cumplimiento de las funciones relacionadas con su labor, la cual exige la presencia de un conjunto de cualidades personales y condiciones que se erigen como condicionantes necesarias para la adecuada materialización de estas acciones. (Escribano, 2018, p. 3)

La evaluación de las evidencias de aprendizaje permite observar el nivel de desempeño que presenta el estudiante al realizar las actividades de aprendizaje, por lo que la definición de los criterios de desempeño, deberán definirse en función del comportamiento, actitudes, aplicación del conocimiento y acciones que se refieren a la competencia a evaluar y que se demuestran en el proceso de aprendizaje, al enfrentar un problema o situación real.

Teniendo como referente lo anterior, se plantea el supuesto de que, la enseñanza y la evaluación auténtica, favorecen y valoran la concreción de las competencias profesionales, ya que se sitúan en el desarrollo de capacidades para enfrentar situaciones reales del ámbito educativo relacionadas con el currículum.

La investigación es pertinente pues arroja información relevante acerca de la forma en que influye la práctica docente en el desarrollo de las competencias profesionales e inferir si se está logrando concretar el perfil de egreso de los futuros docentes de educación física. La experiencia documentada proporcionará información acerca de la consideración del enfoque centrado en el aprendizaje y el enfoque basado en competencias, no sólo en forma declarativa sino en la práctica, aportando conocimiento de orden metodológico y pragmático. En suma, se pretende aportar conocimiento que ayude a los docentes a reconocer si ésta considerando los enfoques planteados en el plan de estudios vigente para el logro del perfil de egreso,

en específico de las competencias profesionales y tomar decisiones acordes al ejercer su práctica.

Metodología

Para el desarrollo de la presente, se recurre a la investigación cualitativa, en el intento de acercarse al conocimiento de la realidad que subyace en la ENEF, con respecto a la apropiación de los enfoques expresados en el Plan de estudios para la formación de licenciados en educación física 2018, y que orientan la forma de intervención y evaluación para el logro de las competencias profesionales. Se inserta en el paradigma interpretativo de corte etnográfico, que implica reconocer los rasgos que caracterizan las formas de intervención y evaluación, y su congruencia con el enfoque centrado en el aprendizaje y basado en competencias para el logro de las competencias profesionales, a través del análisis de las planeaciones de curso y la triangulación con información emanada de relatos y entrevistas a los docentes, teniendo como referente la enseñanza y evaluación auténtica para su análisis. Como es propio de las investigaciones etnográficas, el análisis de estos datos tiene el propósito de encontrar patrones de comportamiento, de interacciones y prácticas (Angrosino, 2007), que aporten datos para conocernos como comunidad educativa, y que, una vez expuesto un acercamiento a la realidad, colegiadamente orientemos el curso de nuestras acciones con miras a la mejora.

Haciendo uso del método etnográfico se recuperó información emanada de los planes de curso, donde se caracterizó la forma de planeación institucional, para luego dar paso a focalizar, seleccionar y clasificar información, que se vincule a enfoques del plan de estudios, realizando un comparativo con programas que les originaron, el énfasis principal será notar los cambios, ausencias y presencias de las recomendaciones que se realizan en el programa, e interpretar el porqué de esa decisión a la luz de las concepciones teóricas planteadas.

El trabajo se desarrolla previa aceptación de seis docentes, quienes han tenido en responsabilidad, durante los tres últimos semestres, diferentes cursos que han trabajado en los tres semestres pasados.

La forma de documentar los datos se organizó de acuerdo con las fases de la investigación:

FASE 1. Caracterización de los planes de curso. Se analizaron 15 planes de curso. La recuperación de datos se realizó mediante la técnica etnográfica de investigación de archivos. Una de sus ventajas es que su recuperación y análisis no es reactiva, pero se deben considerar algunos problemas que pueden presentarse, algunos de los previstos que representan sesgos son los siguientes: Quién solicitó el documento, con qué intención y bajo que orientaciones, dichos sesgos se solventaron en la fase 2.

FASE 2. Experiencias sobre la enseñanza y la evaluación. La recogida de datos se realizó mediante dos técnicas etnográficas, investigación de archivos (narrativa de la experiencia docente) y entrevista semiestructurada.

Resultados

El presente apartado se exponen los resultados de la primera fase, cuya intención es la de identificar la presencia de las categorías que distinguen a la enseñanza y evaluación auténtica en las planeaciones de clase de los cursos, para obtener signos de una realidad subyacente asociada a los enfoques del plan de estudios. Se retoma como unidad de análisis el plan de clase, debido a que debido a que la planificación es el proceso consciente sobre lo que se pretende discurra la acción educativa, representa una toma de decisiones basada en referentes que develan los criterios pedagógicos, didácticos, psicológicos y epistemológicos que considera el docente, y que se plasman en el producto denominado plan, en el que se observan patrones que los docentes siguen y que tiene que ver con los sesgos considerados.

Los resultados se presentan de acuerdo a las fases planteadas en la metodología y a las categorías que las integran.

FASE 1. Caracterización de los planes de curso.

Características comunes en la forma de planear. La planificación de los cursos se plasma en un formato de plan prediseñado por los responsables del seguimiento a planes y programas de estudio, dependientes del Departamento de formación inicial de la ENEF, cuya estructura contenido y orden es de acuerdo con lo que consideran más conveniente. Es requisito para obtener la firma de autorización que el plan se plasme en el formato y que contenga todos sus apartados. El formato se compone de los siguientes apartados:

Carátula con datos de identificación generales

Visión y misión institucional y una descripción sobre la forma que contribuirá el curso al a su logro.

Información específica del curso por Unidad de Aprendizaje: propósito, relación con el plan de estudios, orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje, contenidos del curso, temas a tratar, Referencias básica y complementaria, recursos de apoyo, evidencias y criterios de desempeño, cronograma.

Contexto/diagnóstico, en donde se plasman datos específicos de los grupos

Concentrado de los propósitos por unidad de aprendizaje, de las competencias del perfil de formación a las que contribuye el curso y las orientaciones para el aprendizaje y enseñanza. En todos los casos se transcribe tal y como aparece en los programas.

Descripción del tratamiento pedagógico-didáctico, que se realiza por unidad de aprendizaje, en donde aparece el contenido temático, las situaciones didácticas / estrategias didácticas sugeridas / Actividades de aprendizaje y cronograma el cual se dosifica de acuerdo con normas de control escolar.

Instrumentos de evaluación

- Normas, reglas o límites que rigen el desarrollo del curso
- Hoja de firmas
- Relaciones de forma con los programas de estudio. En un porcentaje alto el plan constituye una transcripción fiel del contenido del programa de curso. Los puntos destacados son:
 - Los propósitos y las competencias se retoman fielmente de los programas.
 - En cuanto a los temas de las Unidades de las Aprendizaje, un docente los recorta, los demás los transcribieron tal y como aparece en el programa.
 - La Referencias y materiales sugeridos, un docente suprime algunos en todas las unidades de aprendizaje, los demás los transcriben como aparecen en el programa.
 - Las evidencias de aprendizaje y los criterios de evaluación son los mismos que sugiere el programa, lo que cambia es la ponderación.
 - Las actividades para el aprendizaje en general se transcriben igual que en el programa, en ocasiones cambia la forma de plantear alguna pregunta o forma de organización social, pero tienen el mismo sentido.
 - Aportaciones originales en el diseño del plan de curso. Se consideran aportaciones a aspectos o información que no considerados en los programas de curso.
 - Instrumentos de evaluación. Tomando en consideración las evidencias de aprendizaje los docentes diseñaron los instrumentos de evaluación que a continuación se mencionan:
 - El 76% de los instrumentos son Rúbricas Análíticas.
 - El 24% de los instrumentos son Listas de Cotejo.

Normas, reglas o límites bajo los cuales se regirá el desarrollo de su curso. Se presentan como un listado las responsabilidades que asume el docente y el estudiante.

Elementos constitutivos del enfoque centrado en el aprendizaje

Situación Auténtica. Carecen del planteamiento de una situación asociada al campo profesional, emanada de una práctica educativa real o simulada que se constituya en razón para abordar los contenidos del currículum, que lleve implícito un problema que requiere del despliegue de la actividad cognitiva del estudiante para intentar comprenderlo o resolverlo a través de estrategias, elaboración de explicaciones, selección de recursos y toma de decisiones.

Enseñanza Situada. Al carecer de situaciones auténticas que desplieguen la acción cognitiva en el estudiante, se considera que el conocimiento que se genera no es situado, porque no es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla, ya que no es utilizado en escenarios auténticos o simulados de la vida profesional.

Estrategias de aprendizaje. En el apartado orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje los docentes transcribieran el listado y descripciones que aporta el programa del curso, sin embargo, las actividades de enseñanza no se organizan alguna de estas estrategias.

Relevancia Cultural. En un 67% el tratamiento de los temas es general, si bien propios del dominio del área de conocimiento de la educación física, no se contextualizan en su aplicación en ámbito profesional. En el 33% de las actividades se retoma como actividad que socialicen las experiencias generadas en las jornadas de práctica.

Actividad Social. Se privilegia en todos los casos el tratamiento de temas en forma grupal, haciendo uso principalmente de preguntas directas. Se visualizan organizaciones tradicionales de clases magistrales y distribución de tareas. La participación tutorada se privilegia en el tratamiento de los contenidos. Se organiza al grupo valiéndose de mediadores como la discusión en clase, el debate, que hacen posible la participación de los estudiantes.

Elementos constitutivos del enfoque basado en competencias

Evaluación Auténtica. En el El 24% de los temas tratados en una Unidad de Aprendizaje, los productos que se generan se vinculan a la verificación de contenidos o tareas. La evaluación no se centra en procesos ya que las propias rúbricas, consideran indicadores que buscan productos terminados, ello refleja que no se utilizan situaciones didácticas organizadas con estrategias que trabajan con situaciones reales, en las que el alumno asume la responsabilidad de la construcción de su aprendizaje, producto de sus vivencias con relación a los aprendizajes curriculares. Los criterios de desempeño y los descriptores de los niveles en las rúbricas no se relacionan claramente con las competencias y/o propósitos. La mayoría de los descriptores o de los aspectos a cotejar son incipientes, ambiguos o inadecuados. La asignación del valor a las evidencias, descriptores o aspectos es confusa pues algunas que exigen mayor esfuerzo cognitivo se equiparan a tareas simples.

La Fase 2 sobre el análisis de experiencias sobre la enseñanza y la evaluación se encuentra en proceso, por lo que no se presentan los resultados.

En esta fase se retoman las siguientes categorías de investigación:

- Referentes que sustentan la toma de decisiones.
- Detección de la forma de instrucción (relevancia cultural, actividad social)
- Elementos constitutivos del enfoque centrado en el aprendizaje (Enseñanza auténtica)
- Elementos constitutivos del enfoque basado en competencias (Evaluación auténtica).

Conclusiones

La investigación se basa en comprender los retos que enfrentan los formadores de docentes ante las racionalidades del Plan de estudios 2018, para socializar los resultados e impulsar la transformación requerida, antes de que se instale a esta nueva visión, el habitus obsoleto que se interioriza de manera inconsciente en los individuos a nivel de conocimientos y prácticas, predisposiciones adquiridas mediante la experiencia pasada (Bordieu & Passeron, 1996). Se concluye que la planificación no constituye un ejercicio intelectual sino de reproducción, ya que se plasma en un formato de plan prediseñado, el contenido del programa.

La organización social se enuncia colaborativa, pero en la realidad no corresponde a la esencia de ésta, ya que recae en el tratamiento y aprehensión de contenidos, y no a la construcción conjunta que implica analizar, comprender, intervenir, resolver o modificar una situación real o simulada vinculada con el área de formación.

Aspectos del Enfoque Centrado en el Aprendizaje, que requieren atención

Considerar como referente principal la concepción constructivista y sociocultural en la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias relacionadas con situaciones de la vida real profesional.

Se requiere transitar a formas diferenciadas de trabajo, orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo, y el uso de estrategias de estudio, que consideren como núcleo central, el desarrollo de situaciones didácticas que recuperan el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos.

Poner especial atención a los siguientes aspectos del Enfoque Basado en Competencias

Implementar estrategias para desarrollar la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas asociados a la vida profesional retomando experiencias reales o reconstruyendo situaciones simuladas.

Existe la tendencia a que los estudiantes transponen los conocimientos a la realidad, en lugar de crear una necesidad que demanda la realidad para construir saberes en ella, apoyándose de los contenidos implícitos en las competencias.

Finalmente, es necesario establecer políticas institucionales que generen espacios para la revisión y discusión, de los enfoques para que los docentes se apropien de éstos y puedan generar situaciones de aprendizaje y aplicar estrategias afines a las competencias profesionales, y de allí partir hacia el análisis de su aplicación con observaciones de fondo y no de forma en el diseño de las planeaciones de los cursos.

Referencias

- Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante*. Morata.
- Bordieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Coll, C., Rochera, M. J., & Onrubia, J. (2009). De la evaluación continua hacia la autorregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior. En M. Castello, *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación* (págs. 117-143). Edebé.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Escribano, H. E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 1-25 <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>.
- García Cabrero, B., Loredó Enriquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>.
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S., & Suñé, N. (enero-abril de 2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 79-101 ISSN 1989-639X. Recuperado el 16 de abril de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56724377006>
- SEP. (2010). *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica*. SEP-DGESPE.
- SEP. (2018). *Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Física*. Obtenido de CEVIE-DGESPE: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>

La integración de alumnos adultos a la formación inicial de docentes

ESCUELA NORMAL DE NAUCALPAN

Jorge Roa Mendoza

Palabras clave: Formación Inicial, Estudiantes Adultos, Deserción Escolar, Adaptación e Integración.

Resumen

Esta investigación indaga sobre algunos de las causas y motivos por los que los estudiantes que al iniciar su formación cuentan con 21 años o más (Estudiantes adultos) presentan un mayor índice de deserción (10.7%) que los estudiantes que inician con menor edad (3.7%). Se exploran aspectos personales, sociales, económicos y socio emocionales de los estudiantes adultos y las percepciones, expectativas y opiniones que los docentes, compañeros y trabajadores administrativos tienen sobre ellos, así como su adaptación a la dinámica institucional.

Introducción

Desde el año 2018 se retiró de la convocatoria de ingreso a las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM) el límite de edad (21 años a la fecha de la inscripción), desde ese ciclo escolar, aunque la edad promedio de los estudiantes al ingreso es de 18 años, se han integrado a la institución alumnos que superan esta edad (estudiantes adultos). Se ha observado, que además de la edad (o por la edad) estos estudiantes tienen características personales, sociales y culturales específicas que pueden influir de manera positiva y/o negativa en su desempeño académico y en general en su formación inicial como docente.

Debido a que la estructura curricular de los planes y/o programas de estudio que ofertan las ENPEM, se deduce que éstos se integran, teniendo con una perspectiva implícita que serán cursados por estudiantes jóvenes dependientes de su familia de origen, situación que hacen posible que cumplan con el reglamento interno de las ENPEM y las normas de control escolar que determinan una serie de actividades que los estudiantes deben cubrir dentro del programa, para culminar con éxito su formación normalista. (P.E. sistema presencial de horario completo, actividades de formación complementaria, entre otros) por lo que es de interés la forma en que se adaptan a este sistema los estudiantes jóvenes.

Otro aspecto digno de análisis es la forma en que se integran e interactúan con sus compañeros, con sus maestros y en general el personal de la ENN. De la misma manera, es importante explorar la manera en que afecta o no a los compañeros y maestros el interactuar con los estudiantes de estas características.

En general la presente investigación tiene por objeto explorar la forma en que las condiciones de los estudiantes adultos y de la Escuela Normal de Naucalpan interactúan y favorecer y/o obstaculizan la formación de los estudiantes que inician su formación después de los 21 años.

La manera en que se obtendrá la información pertinente, será a través de entrevistas directas con los interesados respecto a las causas por la que inicio a esta edad su formación inicial, su situación familiar, económica, laboral y social, antecedentes vocacionales, conocimiento y expectativas de la profesión docente, conocimiento sobre la ENN, la distribución del tiempo disponible para atender su formación profesional y sus compromisos personales externos, posibilidad de cumplimiento de la normatividad escolar, nivel de integración a las actividades de la EN, su relación con compañeros y maestros etc.. De la misma manera, se entrevistará a sus compañeros y maestros para obtener información sobre la percepción que tienen sobre los estudiantes adultos.

Se ha observado en las actividades cotidianas de la formación inicial, que los estudiantes adultos (mayores de 21 años) con relativa frecuencia entran en conflicto con los diversos requerimientos que se plantean en los planes de estudio, sus normas de control escolar y las actividades sustantivas y/o complementarias. Aparentemente los conflictos no surgen de falta de interés o actitud del estudiante, más bien parece ser causado por diversas características personales que se traducen en limitaciones, (P.E. el tiempo disponible para su formación, responsabilidad económica y/o familiares, ser casado y/o con hijos, aspectos laborales, culturales, generacionales, vocacionales etc.) situaciones que pueden generar problemas en su rendimiento académico y/o deserciones temporales o definitivas.

Otro aspecto, se refiere a las diferencias observadas en la integración de los estudiantes adultos al grupo escolar al que fue asignado, se ha notado que la integración de los alumnos de menor edad se realiza de manera rápida y espontánea mientras que con los estudiantes adultos es notablemente más lenta y su integración es aparentemente parcial (solo en actividades de clase), observándose apartados del grupo en situaciones de convivencia, situación que se ha observado se agudiza en relación directa a la edad del estudiante, a mayor edad, mayor problema de integración.

En cuanto a la relación de los estudiantes adultos con los maestros no se tiene mucha información sobre la percepción que los docentes tienen de ellos ni en términos de expectativa (antes de tenerlos como alumnos), ni en términos de opinión por la experiencia (opinión después de haberlos tenido como alumnos), por lo que uno de los objetivos de este estudio es obtener información al respecto.

Finalmente se observa que los estudiantes adultos tienen un promedio de calificaciones inferior y presentan un índice de deserción (10.7%) y bajas temporales más alto que el que se observa en los estudiantes con menor edad (3.7%).

Metodología

Planteamiento del problema

La idea de igualdad entre las personas tiende a despejar a los sistemas educativos de su función selectiva tradicional y fundamenta la necesidad de hacer efectiva la igualdad de oportunidades educativas, la puesta en práctica de esta aspiración en los contextos donde ha sido posible, se ha llevado a cabo mediante la implementación del modelo de escuela comprensiva. Dicho modelo plantea la escuela como un contexto no discriminatorio en el que se propicia la igualdad de oportunidades. Esto supone una disponibilidad de alternativas organizativas y metodológicas capaces de proporcionar atención a las diferentes necesidades educativas. (Hernández I., 2021). De esta forma un sistema educativo que deja de lado y no considera las necesidades educativas de una parte significativa de la población no puede considerar que es igualitario.

Otros aspectos que debemos considerar y/o estudiar son; la forma en que los estudiantes adultos se integran a la comunidad escolar y las actividades académicas, igualmente interesante es el conocer cómo afecta a la dinámica institucional su presencia, así cómo es su relación con el personal docente y administrativo y cuál es su desempeño académico.

Esta información es relevante para considerar los cambios institucionales que se pueden generar en atención a proporcionar condiciones de igualdad de oportunidades educativas a esta población.

Ante la probabilidad que las condiciones personales, sociales y económicas de los estudiantes adultos condicionen su plena integración a las actividades de formación inicial de docentes, el interés de este trabajo es el determinar la forma en que estas pueden afectar la formación inicial del alumno adulto y a la dinámica institucional por lo que los problemas de investigación son:

¿Cuál es el nivel de integración de los estudiantes adultos a la Escuela Normal?

¿Cómo afecta su formación inicial?

¿Cómo incide la presencia de estudiantes adultos en la dinámica de la institución?

¿De qué manera la organización y normatividad influyen en la formación, desempeño y permanencia de los estudiantes adultos en la institución?

Del cual se derivan las siguientes preguntas específicas son:

¿Cuál es el nivel de integración de los estudiantes adultos a la Escuela Normal de acuerdo a la experiencia del propio estudiante?

¿Cuál es el nivel de integración de los estudiantes adultos en la Escuela Normal de acuerdo a la experiencia de los docentes?

¿Cuál es el nivel de integración de los estudiantes adultos en la Escuela Normal Desde acuerdo a la experiencia de los compañeros?

¿Cuáles son las condiciones personales que favorecen o dificultan la formación inicial de los estudiantes adultos?

¿Cuáles son las condiciones institucionales que favorecen o dificultan la formación inicial de los estudiantes adultos?

¿Qué modificaciones son necesarias para brindar a los estudiantes adultos condiciones de igualdad en su formación inicial?

¿Cuál es el nivel de integración de los estudiantes adultos a las actividades de formación inicial?

¿Qué tan buena es la relación de los estudiantes adultos con sus compañeros y maestros?

¿Cuál es la oportunidad real de los estudiantes adultos de culminar con éxito su formación inicial?

¿Cuáles son las principales problemáticas a que se enfrentan los estudiantes adultos para terminar su formación inicial?

¿Los estudiantes adultos presentan algunas condiciones más o menos favorables que los estudiantes con edad promedio?

¿La presencia de los estudiantes adultos favorecen/entorpecen la formación inicial del grupo?

¿De qué manera la organización escolar influye en la formación, desempeño y permanencia de los estudiantes adultos en la institución?

¿De qué manera la normatividad influye en la formación, desempeño y permanencia de los estudiantes adultos en la institución?

Objetivos de investigación

Objetivo general

Explorar el nivel de integración de los estudiantes adultos a la Escuela Normal de Naucalpan y los diferentes factores que puedan influir en su formación inicial y la forma en que incide su presencia en la dinámica institucional.

Objetivos específicos

Explorar desde la experiencia del propio estudiante el nivel de integración de los estudiantes adultos a la Escuela Normal.

Explorar desde la experiencia de los docentes el nivel de integración de los estudiantes adultos a la Escuela Normal.

Explorar desde la experiencia de los compañeros el nivel de integración de los estudiantes adultos a la Escuela Normal.

Explorar la forma en que incide en la dinámica institucional la presencia de adultos jóvenes.

¿Explorar de qué manera la organización escolar influye en la formación, desempeño y permanencia de los estudiantes adultos en la institución?

¿Explorar de qué manera la normatividad escolar influye en la formación, desempeño y permanencia de los estudiantes adultos en la institución?

Supuestos

Los supuestos a comprobar en la presente investigación son los siguientes:

- S1. El nivel de integración de los estudiantes adultos a la Escuela Normal es adecuado.
- S2. Desde su propia experiencia el nivel de integración de los estudiantes adultos a la Escuela Normal es adecuado.
- S3. Desde la experiencia de los docentes el nivel de integración de los estudiantes adultos a la Escuela Normal es adecuado.
- S4. Desde la experiencia de los compañeros el nivel de integración de los estudiantes adultos a la Escuela Normal es adecuado.
- S5. La presencia de los estudiantes adultos en la comunidad escolar tiene algún nivel de influencia en la dinámica escolar.
- S6. Los estudiantes adultos requieren algunas adaptaciones a la organización, normatividad y las condiciones de estudio de la institución para estar en situaciones de igualdad en su formación profesional.

Metodológica

El presente estudio se considera de índole exploratorio por que se examinara un tema poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas y no se ha abordado antes en la Escuela Normal de Naucalpan adicionalmente la población a estudiar es relativamente reducida. Tiene un enfoque cualitativo porque se busca comprender la perspectiva de los estudiantes adultos, sus compañeros, sus maestros y el personal administrativo acerca de la forma en que estos se integran a la comunidad escolar a las actividades de los programas de formación inicial que se ofrecen y a determinar sus necesidades específicas.

Los sujetos que participaran en el estudio son:

Estudiantes de la Escuela Normal que al inicio de su formación inicial cuentan con más de 21 años.

Profesores de la Escuela Normal de Naucalpan que han impartido cursos a estudiantes que al inicio de su formación inicial cuentan con más de 21 años.

Compañeros de estudiantes de la Escuela Normal que al inicio de su formación inicial cuentan con más de 21 años.

Personal administrativo de la Escuela Normal de Naucalpan que han prestado un servicio a estudiantes que al inicio de su formación inicial cuentan con más de 21 años.

Autoridades de la Escuela Normal de Naucalpan

Resultados parciales

Hasta el momento se han realizado entrevistas a un tercio (9) de los 28 estudiantes adultos inscritos, en general refieren estar parcialmente adaptados al sistema escolar; la asistencia a clases, participación en las actividades de aprendizaje, tareas, lecturas les ha representado poco o ningún problema, sin embargo, las actividades que se plantean en un horario extenso (después de las 2 ó 3 de la tarde) como las actividades de formación complementaria o trabajo en equipo después de clase, desde su planteamiento es una fuente de estrés y problemas para ellos, pues deben de retirarse a actividades personales en su domicilio o incorporarse a su trabajo. En cuanto a la relación con sus compañeros de clase consideran que no ha representado un problema, aunque consideran que no ha sido establecer relaciones personales interpersonales cercanas no considerando haber entablado amistad con algunos de sus compañeros, la relación se ha quedado en interacción respetuosa de compañeros. La relación con los docentes considera que ha sido “normal” siendo tratados de manera igualitaria con sus demás compañeros, no han sentido preferencia o discriminación siendo las únicas fuentes de conflicto cuando no entregan en tiempo y forma los trabajos solicitados y en el caso de la formación complementaria la imposibilidad de permanecer en el plantel en el horario que se realizan. Con los trabajadores administrativos sienten en general que son tratados con mayor respeto e incluso con solidaridad hacia su condición de edad y responsabilidades.

Discusión

Aunque no se han terminado con las entrevistas a los estudiantes adultos los resultados parciales muestran que la mayor parte de ellos poseen las competencias personales necesarias para adaptarse al sistema escolar e interactuar tanto con sus maestros y compañeros como con el personal administrativo. Las problemáticas que refieren están ligadas a requerimientos que les son difíciles de alcanzar por una persona que tiene responsabilidades y actividades más allá de la esfera escolar. Estaría a discusión si las instituciones normalistas podrían generar cambios en su estructura curricular o reglamentaria que no solo favoreciera la permanencia y buen desempeño académico de los estudiantes adultos, sino que más aun estimulara que un mayor número de ellos solicitaran su ingreso a los programas educativos que ofrecen las ENPEM.

Referencias

- Derecho a la educación org. (2018) El aprendizaje y la educación de adultos.
<https://www.right-to-education.org/es/issue-page/th-mes/el-aprendizaje-y-la-educaci-n-de-adultos>
- Hernández Izquierdo, L., Marchesi, Álvaro. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. Ciencia y Educación, 5(1), 7-24.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>
- Jiménez R. Lancho J, Sanz B. Sanz F. (2010) Educación de personas adultas a lo largo de la vida. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ChHE1bBdKJgC&oi=fnd&pg=PP1&dq=El+aprendizaje+en+personas+adultos&ots=oZCayX_D-b&sig=7hzhTg3KSwrncRXj-PxfhfRotQg#v=onepage&q=El%20aprendizaje%20en%20personas%20adultos&f=false
- Learreta B, Cruz A., Benito A. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 58/3 – 15/03/12.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/4678Learreta.pdf>
- UNESCO, (2015) Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Publicado en 2016 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el UIL.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00002451>
- Villavicencio M. 2018. Justicia social y el principio de igualdad. HYBRIS. Revista de Filosofía, Vol. 9 N° Especial: Debates contemporáneos sobre Justicia Social. ISSN 0718-8382, Julio 2018, pp. 43-74. www.cenaltosediciones.cl
- Wynne R. ASSET (Adding Support Skills for European Teachers)
<http://www.assetproject.info/index.htm>.

Prácticas profesionales, de la virtualidad a la realidad

ESCUELA NORMAL DE TECÁMAC

José Israel Bautista Ortiz

Palabras clave: Práctica Profesional, Educación Virtual, Experiencia Profesional, Perfil del Egresado, Aula Virtual.

Resumen

Las prácticas profesionales son sin lugar a dudas el escenario propicio para que los docentes en formación puedan poner en juego los aprendizajes alcanzados durante un periodo, adentrándose al contexto, la organización y la gestión escolar, sin embargo, en el periodo de pandemia y el momento de tránsito de la virtualidad a la presencialidad, varios de los estudiantes han presentado diversas complejidades en torno al adaptarse a las nuevas condiciones de la realidad al incorporarse a las aulas de la Escuela Normal, como también el interactuar e insertarse a las jornadas de práctica profesional, un aspecto que es muy susceptible de analizar y visualizar de acuerdo a diversas condiciones de la llamada “nueva normalidad”.

Introducción

La formación inicial de docentes se encuentra estrechamente ligada al desarrollo y entendimiento de la teoría, en contra posición con lo que se puede observar, registrar, analizar, reflexionar y poner en juego en los periodos de práctica profesional, de acuerdo con las consideraciones y necesidades de cada curso que se enmarca en la malla curricular; en este caso de la Licenciatura en Educación Preescolar.

En referencia al acuerdo 14/07/2018, la malla curricular se subdivide en trayectos formativos, uno de los cuales corresponde al de práctica profesional, el cual refiere que este trayecto vincula los saberes adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres con proyectos de intervención en el aula, al ser integrador, recupera todos los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones y problemas encontrados o sugeridos intencionalmente para la formación profesional.

De esta manera, los estudiantes articulan los conocimientos disciplinarios, didácticos y científicos adquiridos a través de los periodos de práctica profesional programados para cada semestre, sin embargo, este es un proceso que pierde su veracidad a través del confinamiento por el virus SARS COV 2, COVID 19, el cual por un lapso de dos años se limitaron las actividades académicas presenciales, orillando a los docentes en formación a tomar clases de manera virtual (síncrona y asíncrona), pero a la vez, buscar la alternativa de visualizar lo que sucedía en educación preescolar, en donde algunos estudiantes pudieron ser partícipes de

clases en diversas plataformas o bien siendo integrados a grupos de redes sociales en donde interactuaban con docente titular, padres de familia y alumnos.

El presente escrito, pretende rescatar los avances de investigación del proyecto denominado “Prácticas profesionales, entre lo presencial a la virtualidad”, el cual tiene como objetivo principal: Analizar las fortalezas y dificultades que se encuentran las estudiantes de tercer y cuarto semestre en la transición de las jornadas de práctica profesional a través de medios virtuales.

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados hasta el momento, de manera sintética y en apego a lo establecido en el protocolo de investigación.

Desarrollo

Las prácticas profesionales se entienden como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen.

En este sentido, los espacios de práctica profesional se reconocen como momentos de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia.

Por otro lado, el proceso formativo a través de la pandemia confluye en diversas situaciones académicas en las que las estudiantes normalistas han transitado en diversas formas de vivenciar la educación, un factor determinante en la Formación Inicial de Docentes es sin lugar a duda el Trayecto de Práctica Profesional, pues es el escenario en donde los estudiantes integran la teoría en el campo educativo.

En este escenario de contraste es fundamental analizar qué es lo que refieren estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, implementando para su análisis la metodología de análisis del discurso, el cual Gillian Brown y George Yule (1993:11) refieren que se implementa con diferentes significados que cubren una variedad de actividades y de disciplinas (sociolingüística, psicolingüística, filosófica y lingüística). De la misma manera investiga la relación entre la forma y la función en la comunicación verbal como lo menciona Jan Renkema (1999:13).

De la misma manera, Van Dijk (2000:15) menciona que el análisis del discurso es una nueva ciencia transdisciplinaria que analiza la teoría, el texto, la conversación, los mensajes, el habla en casi todas las ramas de las humanidades y las ciencias sociales. En este sentido, de acuerdo al posicionamiento de Renkema (1999:14) es llegar a las diferencias entre las formas y las funciones.

Por otro lado, Grandi (1995), menciona algunos puntos esenciales para poder investigar los mensajes de los medios a través de:

El análisis del discurso estudia el mensaje de los medios como discurso completo.

El análisis del discurso se caracteriza porque lo que le interesa explicar son datos cualitativos en vez de cuantitativos.

El análisis del discurso no sólo explica en términos gramaticales y estructuras de superficie, es decir, los datos que se pueden observar y medir, como palabras, frases, periodos o rasgos estilístico sino también presta atención a las estructuras semánticas subyacentes y explica sus implicaciones y conexiones, estrategias que están implícitas en los discursos.

El análisis del discurso tendrá que integrarse en una teoría más amplia, cognitiva y social, sobre las reglas y las estrategias que subyacen la producción y comprensión del discurso de los medios.

Para la recuperación de la información se implementaron diversos recursos técnicos, uno de ellos es a través de un formulario de Google drive, así como por medio de la aplicación FlipGrid, en donde los estudiantes externaron sus apreciaciones en torno a las modificaciones que consideran al integrarse a las aulas de Jardín de Niños posterior al confinamiento.

Como principales puntos se pueden reconocer los siguientes

Las prácticas presenciales son más adecuadas, pues me permiten entender el proceso de aprendizaje de los alumnos, también puedo visualizar si es entendible mis consignas porque con la cámara en zoom no se sabía si ponían o no atención y sobre todo si entendían la actividad.

Me permite interactuar de manera directa entre los estudiantes, el contexto, el material didáctico y reconocer qué y cómo pasan las cosas dentro del salón de clases, un momento totalmente diferente a lo que pasaba en clases virtuales donde pocas veces entraban los alumnos.

Prefiero las prácticas presenciales por que el interactuar con los niños me permite ver si aprendieron o entendieron el tema, en cambio de manera virtual no se si me hacían caso, aparte que solo se asignaban tareas y pues no se si entendían o no lo que se les pedía.

Retomando las palabras anteriores, y las participaciones del resto de estudiantes del 2° “2” de la licenciatura en Educación Preescolar, a través del análisis del discurso, se puede reconocer que el desarrollo de las prácticas profesionales de manera virtual fue valorado como una posibilidad de interacción en el aula, sin embargo, consideran en lo general que es fundamental el interactuar con el grupo de manera presencial, respetando las condiciones de nueva normalidad, distanciamiento social y en estricto apego a lo que indica la autoridad de salud y educativa.

En esta dinámica, los estudiantes han interactuado en diversos momentos y modalidades con los docentes titulares, trazando rutas para la integración del diagnóstico (mediante la observación, notas de campo, bitácoras, etc.) hasta llegar al proceso previo de la jornada de práctica profesional al establecer la planificación docente, la cual Lallerana, McGinn, Fernández y Álvarez (1981) es el proceso en el cual se determinan los fines, objetivos y metas de una actividad educativa a partir

de los cuales se determinarán los recursos y estrategias más apropiadas para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos.

Por otro lado, se reconoce que el insertarse en el contexto escolar es necesario para poder comprender los procesos académicos, de gestión, evaluación, cultura escolar, entre otros aspectos, como lo refiere una de las estudiantes:

“pude ganarme la confianza del personal del preescolar y de algunas docentes más por mi disposición al trabajo después de clases, donde era lo mismo para mi ponerme una bata que enseñarle a los niños, como tomar una escoba para ayudar a la señora de intendencia ... donde para mi era lo mismo pintarme o mancharme ya sea de barro o cal, donde dejaba todo limpio para no molestar, donde pude darme cuenta en el último día de prácticas que también había ganado la simpatía de muchos en el preescolar en general y no solo el cariño de mis niños al enseñar”

De esta manera, se puede visualizar mediante el análisis del discurso que la estudiante se ve como parte del contexto escolar, asumiendo las responsabilidades que le derivan del integrarse a práctica profesional, con un sentido ético, profesionalizante y de responsabilidad al incorporarse a la nueva normalidad.

Conclusiones

Analizar el discurso de los estudiantes, permite reconocer qué acciones se están realizando, de la misma manera permite identificar cuáles son los alcances de los estudiantes y de las estrategias que se han trazado como parte del colectivo docente de la Escuela Normal de Tecámac, así mismo el poder detectar áreas de oportunidad en la formación docente.

Se reconoce de manera general que los estudiantes han tenido diversas complicaciones al transitar de lo virtual a lo presencial, pues ellos mismos han sido sujetos de ese proceso académico, pues al inicio de la licenciatura fue a través de sesiones virtuales en diversas plataformas (síncronas y asíncronas) o bien mediante asignación de trabajos o actividades en diversos gestores educativos.

Si bien es cierto, la pandemia en nuestro país no ha sido declarada como finalizada, es necesario que los docentes de las Escuelas Normales nos preparemos continuamente para poder gestar nuevos escenarios y experiencias ante los diversos acontecimientos en los cuales se insertan los docentes en formación, trastocando diversos elementos de la formación de excelencia.

Referencias

DOF, Acuerdo 14/07/18, por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.

G. Brown y G. Yule: Análisis del discurso, Visor, Madrid, 1993, 344 págs. ISSN 0212-7636, ISSN-e 2171-6692

Llarena, R., Mc Ginn, N et al “Definición del campo temático de planeación educativa”, en Documento Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. 1, México 1981.

Renkema J. Introducción a los estudios sobre el discurso, Ed Gedisa, Barcelona 1999.

Intervención del docente en inclusión educativa en la alfabetización del alumno sordo

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE MÉXICO

Josefina Kizzy Lezama Pérez

Palabras Clave: Inclusión, Alfabetización, Aprendizaje, Proceso, Desarrollo.

Resumen

El acceso a la escritura no es una práctica, sino que está íntimamente relacionada con otras actividades, con peldaños anteriores que son los que hacen que el niño espontáneamente se acerque a la alfabetización.

La situación lingüística de los niños es un factor determinante en el desarrollo de la lengua escrita, los niños sordos no solo se enfrentan a la dificultad de comunicarse con un mundo en su mayoría oyente y con lenguaje oral, sino en desarrollar las habilidades necesarias para afrontar situaciones académicas para las que muchas veces no están preparados.

Los futuros Docentes en Inclusión Educativa requieren contar con las herramientas necesarias para hacer frente a las necesidades de dichos alumnos, por ello el aprendizaje de la Lengua de Señas durante su primer año de formación conlleva la posibilidad de afrontar dicho reto.

Aprender Lengua de Señas Mexicana (LSM) los sensibiliza hacia el establecimiento de la comunicación e inclusión de las personas sordas, así como les da la posibilidad de desarrollar estrategias de atención que favorezcan el acceso a la lengua escrita de los alumnos con discapacidad auditiva, ponderando el aprendizaje de la lengua escrita para favorecer la comunicación con personas no usuarias de la LSM.

Introducción

La alfabetización en sí misma es una meta compleja porque incluye la totalidad de los aspectos y procesos sociales y personales, que van desde actividades simples, como la decodificación, hasta la participación de procesos cognitivos. Una conciencia superior del individuo. Si lo anterior es en verdad una tarea que no puede descuidarse, debemos agregar, a la alfabetización de los niños sordos, otra meta no menos compleja que la ya mencionada: enseñar una lengua del mismo tipo. Los niños sordos no aprenden español normalmente, como los niños hablantes que aprenden a leer y escribir al mismo tiempo. El niño debe transitar de su lengua materna la Lengua de Señas a una segunda lengua, que es el español escrito.

Debemos saber que la raíz principal de este problema no es la alfabetización en sí, sino en mucho la infancia de los sordos.

El 95% de los niños con pérdida auditiva nacen de padres que pueden oír. Muchas veces estos últimos no son conscientes de la problemática que presenta su hijo hasta después de los tres años, momento en el cual en comparación con otros niños ya deberían de desarrollar el lenguaje oral de manera completa, perdiéndose así de valiosos años que por desarrollo son claves en la adquisición de la lengua materna y de la comunicación espontánea que no pueden hacer a través de sonidos porque no pueden escucharlos.

Los padres de niños sordos intentan comunicarse con sus hijos de forma oral y utilizando métodos inapropiados, como hablarles en voz alta o a un ritmo lento, creyendo que, con estas acciones, los niños imitarán dicho proceso. Sin embargo, se pasa por alto un factor importante: el niño sordo no oye y por tanto en esta comunicación se amenaza la comprensión del mensaje, ya que para comprenderlo no se utiliza el mismo canal por el que se recibe el mensaje.

Un error conceptual en esta etapa es que los niños sordos reciban atención en centros donde se desconoce su problemática, lugares donde muchas veces la metodología no se basa en la Lengua de Señas, motivo por el cual el niño transita de un lugar a otro, adquiriendo una comunicación insuficiente provocando con ello deficiencias en el desarrollo cognitivo sobre todo en la adquisición de la lengua escrita, al no existir una relación entre lenguaje y escritura.

Se deben considerar diferentes aspectos que podrían afectar al niño sordo en su aprendizaje como son las relaciones emocionales que establece con sus padres, fundamentales en su desarrollo integral, ya que al no tener padres conscientes de su situación difícilmente podrán colaborar de manera efectiva en los aprendizajes escolares del niño, quedándose en la necesidad básica de que su hijo deje de ser sordo para convertirse en oyente, transitando de un modelo de atención a otro, buscando desde aparatos auditivos hasta terapias diversas para lograrlo.

Planteamiento del problema

El grado de analfabetismo en las personas sordas supera por mucho en porcentaje al grado de analfabetismo de las personas oyentes.

No existe un método en específico para enseñar a leer y escribir al sordo, sino un conjunto de estrategias que apoyan la expresión escrita, por ello una de las principales necesidades que presentan radica en que los profesores que se encuentren al frente de su desarrollo académico conozcan y establezcan con ellos un código comunicativo a través de la Lengua de Señas.

Comunicación en Lengua de Señas

Los niños oyentes en su mayoría se desarrollan a partir de las relaciones que establecen con su medio y el aprendizaje que logran con dichas interacciones, ya que con ellas se les permite construir nuevas conductas muchas de ellas mediadas por el lenguaje, es decir van construyendo diferentes significados y conceptos para adquirir nuevos conocimientos.

Los niños sordos hijos de padres oyentes presentan un sistema comunicativo deficiente, sus padres no logran entender sus necesidades y se sienten en la obligación permanente y estresante de educar a sus hijos en una forma en que se compense su pérdida auditiva, este tipo de relación hace que el niño no se relacione de una manera natural, sino que la percepción de sí mismo se vea modificada y en muchas ocasiones disminuida por no cumplir con la normalidad, además de presentar dificultades académicas significativas, ya que en su mayoría los Docentes a cargo desconocen el proceder ante la discapacidad auditiva.

El niño sordo en su desarrollo va subordinándose a lo que su contexto le marca, si este ambiente no es generador del uso de la Lengua de Señas mucho menos lo será de una Lengua Escrita donde se ven en juego habilidades que debe desarrollar previas a su adquisición a través del lenguaje. Como menciona Pinker “El lenguaje es un instinto propio del ser humano” para comunicarse por medio de un sistema ya sea oral o de señas. Ningún ser humano escapa de la necesidad de comunicarse, no importa cuán diferente sea del resto de las personas en él le será inherente el deseo de dar a conocer su mundo interior y de recibir del mundo información.

En el sordo el deseo de comunicarse es más fuerte que su limitación, ésta es la razón por la cual nace la Lengua de Señas, para poder a través de ella representar la realidad y llevar a cabo una comunicación efectiva, sin embargo, cuando una persona aprende a leer lo hace a partir de una lengua oral que ya ha adquirido de forma auditiva. De esta manera asocia las formas impresas en las páginas con las palabras, sonidos y representaciones mentales que ya tiene incluidos en su repertorio, ya sabe cómo suena la palabra que está leyendo y que significa, en cambio, las personas sordas no tienen esa base, lo que en muchas ocasiones les provoca problemas en el aprendizaje lector. Quienes se relacionan con sordos deben aprender lengua de señas o bien establecer con ellos un código de comunicación alternativo, compuesto por señas convencionales, para poder adquirir el nivel de comprensión adecuado es necesario conocer desde los tipos de pérdida auditiva hasta la gramática de la Lengua de Señas, por ello muchos de los sordos que ingresan a Educación Básica se mantienen analfabetas hasta terminarla ya que ni el personal docente ni las familias están preparadas para desarrollar en el niño las habilidades comunicativas que necesitan para abatir dicha situación. Por ello es importante que accedan a su lengua materna para iniciar con la alfabetización brindándoles la posibilidad de utilizar la Lengua Escrita como medio de comunicación y desarrollo.

Como ya se había mencionado antes para los niños con audición normal la inmersión en un entorno social de la comunicación oral suele ser suficiente para darles la base lingüística y así comenzar a aprender a leer, este hecho no es común

en los niños sordos, especialmente cuando su sistema y entorno de comunicación es principalmente oral sin la ayuda de códigos comunicativos o apoyos técnicos como los auxiliares auditivos o los implantes cocleares, así como el uso apropiado de la lengua de señas.

Lo que se ve en los labios, la expresión facial de hablante, la información que ofrece el contexto y el conocimiento que se tiene de la lengua oral hace que la mayor parte de los niños sordos empiecen el aprendizaje de la lectura en una lengua que no conocen y no dominan suficientemente. De forma más concreta en dos aspectos: el vocabulario ya que es muy limitado y claramente insuficiente para leer y escribir; y la morfo-sintaxis, debido a la percepción parcial del habla, habitualmente, se limitan a identificar las palabras claves de las frases, las que poseen contenido semántico propio (verbos y sustantivos) y en menor medida las palabras funcionales (preposiciones, artículos), este déficit lingüístico (léxico y morfo-sintáctico) y general que suelen presentar estos alumnos es, en gran parte, el responsable de sus dificultades lectoras. A esta problemática lingüística hay que agregar otra, la ausencia parcial o total de representaciones fonológicas de las palabras, porque de muchas de las palabras no tiene un concepto, una representación mental. La lengua escrita está basada en la fonología, las letras representan con mayor o menor fidelidad a los fonemas y este hecho es fundamental para aprender a leer, como demuestran los actuales modelos teóricos de lectura. En el caso de las personas sordas, el acceso a la dimensión fonológica de la lengua puede estar dificultado a causa del déficit auditivo y del no poseer una imagen mental que sustente dicho concepto, por lo tanto, son causa de problemas en la lectura. Una consecuencia directa de esta afirmación es que todo aquello que contribuye al desarrollo de la fonología en el plano perceptivo del niño sordo, la palabra complementada, los auxiliares auditivos, los implantes cocleares y el conocimiento y uso de la Lengua de Señas como lengua materna tendrá una incidencia directa sobre el nivel lector que éste podrá alcanzar.

Los Docentes en Formación y el Aprendizaje de la Lengua de Señas

El Sordo necesita de un modelo bilingüe de educación por hecho de vivir en un mundo en donde existen sordos y oyentes; por tanto, el empleo sistemático de la lengua de señas que aprende naturalmente al relacionarse con sus pares, es tan importante como la adquisición de la lengua oral, como segunda lengua para integrarse en la comunidad oyente. Por otro lado, algo que también de tenerse en cuenta es que la lengua nunca puede permanecer inmutable mientras funcione en la sociedad, pues cada individuo que la utiliza le comunica algo de su modo de ser individual, tanto por el temperamento de cada persona como por que cada nuevo individuo pertenece a un medio diferente del de sus antecesores. Y vive, por consiguiente, en un medio distinto que de alguna manera reflejará su comunicación. De esta forma, cada persona sorda imprime algunos rasgos particulares cuando se comunica en lengua de señas, lo que debe ser considerado como un fenómeno común a todas las lenguas. Se ha comprobado a través de muchas investigaciones, que la lengua de señas es tan rica y dinámica como la lengua oral. Aparentemente

tiene menos elementos que el código verbal, pero no porque los sordos no puedan utilizarlos o desconozcan de su uso, sino porque no es necesario.

La Ley Orgánica de Educación determina que corresponde a las entidades educativas garantizar su escolarización, que será llevada a cabo bajo los de normalización e inclusión y que van a constar; que en los centros educativos quede excluidas las barreras de cualquier tipo y la total participación del alumnado principios a todo el sistema educativo, con una igualdad efectiva en el acceso y permanencia del mismo (Palacios, 2004). Para dar respuesta a ellos, las diferentes instancias educativas ofrecen distintos tipos de escolarización a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, derivadas de la discapacidad auditiva: - Centros de Atención Múltiple (CAM): Donde inscriben a niños con Discapacidad Auditiva siempre y cuando lleven asociada alguna otra condición. Primarias Regulares con USAER: Dentro de la escuela regular ya sea preescolar, primaria o secundaria, el equipo docente atiende las necesidades educativas de los alumnos con esta Discapacidad, en este aspecto recae la importancia de los Docentes en Formación de la escuela Normal de Educación Especial del Estado de México, dentro de la Licenciatura en Inclusión Educativa en el Plan de Estudio 2018 se establece el aprendizaje de la Lengua de Señas para y cito textual:

Desarrollar la capacidad de expresión corporal y gestual como elementos fundamentales en la comunicación con personas sordas.

Reconocer los contenidos, habilidades y capacidades necesarias del uso de la LSM, en contextos cotidianos y de enseñanza

Desarrollar su competencia comunicativa y lingüística de la LSM en situaciones con personas sordas y en situaciones de aprendizaje y enseñanza con base a los criterios y ámbitos en los marcadores morfológicos de los tiempos verbales simples.

Utilizar, gradualmente, la LSM como herramienta de enseñanza y aprendizaje de los contenidos asociados al currículo de los tres niveles de educación básica.

Ambos cursos Lengua de Señas Mexicana “Nociones Básicas y Lengua de Señas mexicana “Avanzado” son cursos que se interrelacionan para brindar al Docente en formación las herramientas necesarias para generar con ello respuestas acordes a las necesidades de los niños con Discapacidad Auditiva incluidos en Centros Educativos, desarrollando competencias profesionales como:

Detecta las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de todos los alumnos.

Desarrolla estrategias de apoyo para favorecer la inclusión de todos los alumnos en la educación básica.

Ponderando la intervención en los niños, niñas jóvenes y adolescentes con discapacidad auditiva, principalmente en el desarrollo de la lengua escrita como

paso para el Bilingüismo de dichos alumnos, definiendo este como el proceso mediante el cual las personas sordas adquieren la lengua de señas como su lengua materna o primera lengua, gracias a la cual podrá comunicarse, y desarrollar destrezas cognitivas y sociales para posteriormente aprender la lengua escrita como segunda lengua.

El Bilingüismo y la atención temprana en la Sordera

Entendemos el Bilingüismo en los niños sordos como la competencia lingüística que pueden desarrollar en dos lenguas sintácticas y gramaticalmente diferentes una con carga visuo-gestual que es la Lengua de Señas y la Lengua escrita.

Como lo establece Amado en el 2011 “La Atención Temprana para niños de 0 a 6 años se convierte en el primer y más importante eslabón de una cadena que tiene como objetivo la evolución óptima del niño con problemas en su desarrollo o con riesgo de padecerlos. El desarrollo infantil durante los primeros años de vida está sujeto a diversas interacciones con el medio natural y social” La lengua de señas se concibe, y así se siente, como el mejor instrumento de acceso a la información y al currículo escolar para niños sordos, y constituye una lengua que vehiculiza todos estos aspectos vivenciales y culturales propios de este colectivo. El bilingüismo bicultural aparece como uno de los valores claves en esta comunidad y en el desarrollo de los niños sordos. La competencia en mayor o menor medida de dos lenguas: lengua de señas y lengua escrita de su comunidad, y la coexistencia de dos culturas: cultura sorda y la cultura de las personas oyentes, es un hecho que las personas sordas han asumido como parte de su existencia y de su ser, y que defienden en todos los ámbitos de su vida: familiar, laboral, personal, social y educativo.

Metodología

Dado que el objetivo del estudio será analizar el uso de la Lengua de Señas Mexicana para la adquisición de la lengua escrita en el niño sordo y su incidencia en el aprendizaje e inclusión del mismo, se recurrió a un diseño no experimental que se aplicará considerando que el tema de investigación tiene un sustento teórico suficiente, se procedió a realizar una investigación de tipo documental y descriptivo para conocer a detalle la influencia de la Lengua de Señas en este aspecto con el niño sordo.

Conclusiones

El lenguaje, además de ser el mecanismo por el que las personas se comunican y transmiten conocimientos, ideas y opiniones, es uno de los instrumentos más importantes para todo niño en el proceso de conocer el mundo que le rodea y establecer sus primeras relaciones de afecto, aprendizaje y desarrollo social, en este contexto, leer y escribir, como herramientas del lenguaje, se convierten en la fórmula perfecta para incrementar el aprendizaje y el desarrollo en general. Lectura

y escritura son palabras que indican no solo situaciones básicas e importantes de la educación, sino también habilidades que permiten plasmar, acceder y demostrar al conocimiento. Asimismo, el dominio de la lectura y la escritura implica el conocimiento del uso adecuado de los íconos (letras, signos y reglas) además de la comprensión de la información a la que se accede, poco a poco, la habilidad permite aprender cosas sobre el mundo que los rodea. La lectura, en particular, se convierte en un medio para aumentar el deseo de saber. Como la lectura y la escritura son habilidades que requieren atender un texto, inevitablemente se trabaja la concentración, la memoria y la atención. De esta forma, se entrena la capacidad de crear y organizar ideas. Sucede a medida que se ven las palabras, así mismo se va recogiendo información sobre el correcto uso de las letras y la conformación de palabras, esto da la posibilidad a los niños.

Es de suma importancia acercar a los Docentes en Formación de la Licenciatura en Inclusión Educativa en el uso de la Lengua de Señas para el desarrollo de estrategias que los lleven al desarrollo del Bilingüismo de los niños con discapacidad auditiva dándoles así la posibilidad de desarrollar una segunda lengua a través de la lengua escrita con personas no usuarias de la LSM.

Referencias

- Abadía, M. A., Aroca, E., Esteban, M. L. y Ferreiro, E. (2002). Guía de educación bilingüe para niños y niñas Sordos. Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE).
- Domínguez, A. B. y Alonso, P. (2004). La educación de los alumnos sordos hoy: perspectivas y respuestas educativa. Málaga, España. Ediciones Aljibe.
- Fundación CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas. (2007). Atención temprana a niñas y niños sordos. Madrid, España.
- Manrique, M. y Huarte, A. (2013). Incidencia y causas de la sordera. Exploración y diagnóstico. En Jáudenes, C. y Patiño, I. (5ª edición), Manual básico de 53 formación especializada sobre discapacidad auditiva (pp. 51-73). Madrid, FIAPAS.
- Palacios, S. (2013). Intervención educativa. El sistema educativo y el alumnado con discapacidad auditiva En Jáudenes, C. y Patiño, I. (5ª edición), Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva (pp. 324-335). Madrid, FIAPAS

La clase vulgar. Videos de divulgación científica para adolescentes de educación secundaria

ESCUELA NORMAL DE CHALCO

Juan Carlos Tur Lazcano

Palabras clave: Divulgación Científica, Adolescencia, Enseñanza de la Biología, Ambiente educacional, Enseñanza Multimedia.

Resumen

La divulgación científica es considerada en educación como una labor multidisciplinaria, cuyo objetivo es comunicar el conocimiento científico. Esta cobra relevancia pues emplea diversos medios, a diversos públicos voluntarios recreando ese conocimiento contextualizándolos para volverlos accesibles. (Sánchez, 2002). Los adolescentes cubren gran porcentaje de la población en nuestro país; además se consolidan como los principales actores de la educación básica; siendo “nativos digitales” conocidos como la primera generación que ha crecido a la par con la tecnología, por ello es fundamental centrar nuestra atención en este grupo de estudiantes.

En este estudio podremos conocer un acercamiento cualitativo a la vertiginosa de divulgación digital; a una velocidad, dinamismo y un carácter lúdico de la pedagogía digital, es lo que podemos visualizar en este primer acercamiento a los rasgos del nativo digital y combinándolos con las características del adolescente, nos perfilan un sujeto único, que tienen el poder de la información en un solo «touch» en un teléfono celular y que puede tener contacto con casi cualquier persona del mundo, en cualquier lugar y momento que desee, además de tener la libre decisión de ver lo que quiera y no lo que le impongan.

A través de la metodología investigación- acción educativa, que se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas, se tiene un acercamiento al contexto del adolescente para poder entender, comprender y reconocer los elementos que gustan y llaman la atención de su contexto digital, para si relacionarlos con la divulgación científica y poder lograr crear elementos divulgativos capaces de relacionarse en una clase dentro de un aula y en videos plasmados en diferentes redes sociales que el alumno acostumbra a navegar.

Introducción

Con hambre y de sed de motivación, caminan los adolescentes en cada una de las clases, mirando pizarrones vacíos aunque estén llenos de letras, oyendo el discurso del profesor, aunque no escuchen ninguna palabra; a veces pueden parecer

distraídos pero cuando su atención se enfoca, pueden ser la mente más plástica jamás creada; adolescentes que oscilan entre las edades de 11 y 13 años aproximadamente, con diferentes características y cambios tanto físicos hormonales y psicológicos, mismos que le brindan una personalidad única e irrepetible; además se encuentran en una etapa compleja llena de emociones y contradicciones; es por ello que se debe valorar el gran lapso por el que están transcurriendo y sobre todo lo que pasa con su mente. Adolescentes con múltiples actitudes, minotauros solitarios dentro de laberintos, hablantes dentro de torres de babel, y según Piaget, mentes con sistemas que transforman el mundo, que construyen su pensamiento y por lo tanto la piedra angular para el aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria.

Al acercarse y conocer más de fondo el gusto e intereses de los alumnos, se percibe que la mayoría de las veces cuando a un alumno adolescente de secundaria escucha la palabra ciencia es muy común que su mente se llene de estereotipos de avances tecnológicos y científicos muy alejados de su vida diaria, tal vez su mente navega en un barco con un mar de imágenes hechas por científicos locos creando vida o completa aburrición con un profesor muy lento en su habla y diciendo cosas muy complejas. Sin embargo, la ciencia no debería de llegar a los futuros docentes, científicos, ingenieros o arquitectos, a los futuros forjadores de nuestra sociedad y los encargados de cuidar todo lo que nos rodea, de esta manera; generando así un rechazo al conocimiento científico desde la escuela y que repercuta en su vida diaria.

Algunos alumnos están interesados en la información con carácter informal o el simple entretenimiento en redes sociales, canales de YouTube, Tik-Tok o televisión; entonces es en este momento cuando se propone dar un espectáculo dentro del salón de clases, que de alguna manera se traduzca la información científica que se da dentro de un aula a su lenguaje regular, todos los conceptos científicos a los elementos que rodean al propio estudiante y que de esa manera se genere ese interés perdido en la ciencia. De tal forma que el objeto de estudio de la presente investigación es la Divulgación científica.

Es por ello que no solo basta con decirles a los alumnos que una bacteria se alimenta o se comporta de alguna forma, sino se trata de llevar a la propia bacteria ante ellos para que se los cuente, y no de manera literal sino de forma representativa, relacionando más la clase con su vida diaria que con un texto complejo, ayudado por disfraces, representaciones, teatro y chistes; conviertes los temas de ciencia en un programa más de internet o en un video viral donde el alumno ve atentamente.

Entendiendo a la divulgación científica como un concepto integrador de cambios ocurridos en la acción de comunicar la ciencia, es el de multidisciplinariedad que menciona Ana María Sánchez Mora (2002) una de las principales divulgadoras contemporáneas, misma que se ha preocupado por generar material bibliográfico y experiencias que sirvan a divulgadores nuevos y para fortalecer este tipo de ejercicio. Definiendo a la divulgación de la ciencia como “una labor multidisciplinaria, cuyo objetivo es comunicar el conocimiento científico, utilizando diversos medios, a

diversos públicos voluntarios recreando ese conocimiento con fidelidad y contextualizándola para hacerlo accesible”. (Sánchez, 2002, pág. 24)

Es claro que los adolescentes cubren gran porcentaje de la población en nuestro país; además se consolidan como los principales actores de la educación básica; sin embargo, los adolescentes que se presentan son “nativos digitales” entendidos como “la primera generación que ha crecido con las tecnologías digitales y que son “nativos” del lenguaje de los ordenadores, videojuegos e internet” según Prensky en (García, 2011) Este término es relativamente nuevo que se ha utilizado en las últimas décadas, y que se tiene que distanciar del “inmigrante digital” el cual es una persona que no nació en el mundo digital, pero tuvo que viajar a este para poder adaptarse al contexto. La gran diferencia de estos adolescentes nativos digitales, con cualquier otra generación de adolescentes refiere a la forma en cómo se recibe la información, cómo la procesan y el cómo la aplican a su vida diaria; esto se refleja entonces como el contexto tiene tanto peso en la determinación de características habilidades y competencias que ahora presenta el adolescente.

Estas características son primordiales para poder comprender como piensa y actúa nuestro sujeto de estudio, según la Teoría de Prensky estos son los rasgos que presentan los nativos digitales (Prensky en García, 2011)

- Reciben información rápidamente
- Les gusta el trabajo en paralelo y la multitarea
- Prefieren imágenes a texto
- Prefieren el acceso aleatorio
- Funcionan mejor cuando trabajan en red
- Prosperan con la satisfacción inmediata y bajo recompensas frecuentes
- Prefieren los juegos al “trabajo serio”

Velocidad, dinamismo y un carácter lúdico, es lo que podemos visualizar en este primer acercamiento a los rasgos del nativo digital y combinándolos con las características del adolescente, nos perfilan un sujeto único, que tienen el poder de la información en un solo “touch” en un teléfono celular y que puede tener contacto con casi cualquier persona del mundo, en cualquier lugar y momento que desee, además de tener la libre decisión de ver lo que quiera y no lo que le impongan.

El docente, debe conocer el contexto del alumno, para poder impartir una clase; eso es algo claro y que no puede ponerse en duda en ningún momento; sin embargo, de que contexto estamos hablando, ¿el contexto en su vida real o el contexto digital?, contexto virtual el que pueden pasar la mayoría del tiempo, tal vez platicando con personas que ni si quiera conocen de manera física, navegando y caminando entre videos y publicación de diferentes países.

Metodología

Cuando el docente imparte una clase en un aula, no solo moviliza saberes, desarrolla habilidades, fomenta y pone en práctica valores; sino también es un observador eficaz para detectar diferentes problemáticas; mismas que influyen en

el desarrollo de su sesión. Pero el trabajo del docente no es solo detectar estos problemas, sino tratar de resolver de alguna manera y si es a través de su misma práctica se obtiene mayor relevancia. El presente trabajo de investigación es un reflejo de la cercanía y observación que se tiene en las aulas y el referente teórico para poder abordar ciertas problemáticas presentes; es por ello que se puede catalogar como una investigación acción; ya que.

El termino investigación- acción educativa, se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. (Latorre, 2003, pág. 23)

La presente investigación navega entre estas dos líneas textuales, para lograr una mejor comprensión en el contenido que se intenta comunicar, reconocer la teoría y la forma en que se llegó a ella, saber que este proyecto fue creado a la par de experiencias docentes; donde tal vez todo ya está escrito, pero la importancia radica en cómo se expresa, como se proyecta y el cómo lo destinas a un público.

Además, el poder entender esta forma de escritura refleja la esencia de la investigación acción ya que para Bartolomé como se citó en (Latorre, 2003) es un proceso de reflexión donde se vincula la investigación, la acción y la formación de los profesionales de las ciencias sociales (en este caso la pedagogía), y que se trata de su propia práctica, entendiendo a esta como cada una de las clases de Biología impartidas en secundaria, también repercutiendo la misma investigación-acción como un proceso que se puede llevar en equipo, siendo este último un elemento de alta importancia, ya que para la presente investigación se realizó con clases cotidianas, diálogos con alumnos, ideas surgidas de sus pensamientos.

Resultados

A lo largo de esta investigación se ha contemplado a la divulgación científica como una herramienta para generar el desarrollo de aprendizajes esperados en los adolescentes de secundaria y en específico a través de videos, los cuales tienen impacto en el contexto digital de los alumnos de secundaria. Uno de los ámbitos importantes para la divulgación fue la creación de personajes, que hagan mas amenos y divulguen el contenido científico tanto en las aulas, como a lo largo de los videos que se suben a diferentes redes sociales. En este momento de la investigación acción, nos encontramos en la fase diagnóstica y planificación de la acción y cambio en las aulas: El estudio diagnóstico permitió valorar que los alumnos adolescentes, se sienten identificados, atraídos y contemplados con cada una de los personajes que se lograron realizar para la divulgación, estos mismos incluidos en tres grandes grupos:

- Personajes con manejo de información
- Personajes con antropomorfismo
- Personajes con analogías

Los primeros se refieren a personajes que son atractivos para los adolescentes y al manejar la información, se convierte en algo divertido, por ejemplo “biologuito comunica” que es una parodia a un reconocido YouTuber que los alumnos siguen y conocen y que es el encargado de hacerlos que visiten algunos lugares de importancia biológica. Entre estos personajes esta un vampiro que les habla de la sangre y su composición, y la madre naturaleza que maneja información sobre las plantas.

En el segundo grupo podemos encontrar a los directamente antropomorfos, que son personajes que tienen relación directa o son elementos de la biología, por ejemplo “lalo bacteria” que es una bacteria que explica su forma de vida y sus características; “hongo Fernández” el cual es un hongo mariachi que canta las características del reino fungi; en conclusión, cualquier personaje que sea directamente un ente biológico pertenece a este gran grupo.

El tercer grupo es el de la analogía, este grupo son personajes que llevan la divulgación al área de la analogía, por ejemplo “la quinceañera glucosa” que en compañía de sus “chambelanes insulinas” recrean un baile para establecer una analogía con la diabetes; cabe mencionar que este grupo es el de mayor complejidad para establecer, ya que las analogías deben tener mucha relación sin romper la lógica del tema, sin embargo muchas veces son las que tienen mayor resultado de aprendizaje con los alumnos.

Una vez estableciendo cada uno de los personajes con los que se sienten identificados los adolescentes es importante revisar cada uno de los elementos que les llaman más la atención de los videos, como la duración, elementos visuales, auditivos, tipos de cortes, cortinillas entre otros muchos más para poder organizar videos de calidad y por su puesto llamativos para los adolescentes. Respecto a la planificación de la acción de cambio en las aulas, se trabaja en el diseño de una planeación docente que permita comunicar el conocimiento científico desde la clase vulgar. En este momento, el estudio se encuentra en el proceso de aplicación de las fases diagnóstica y planificación de la intervención, para en el 8vo semestre del posgrado, pasar a la aplicación y análisis de los resultados.

Conclusiones

Una característica de la difusión científica es que se transmite de manera directa y en ocasiones cuando llega al público no experto, genera una representación de la ciencia; misma que puede producir algunos conflictos, mitos o complicaciones; mismas que se pueden subsanar o atenuar con la propia divulgación. Esta “ruptura entre la ciencia y los ciudadanos es tan brutal que se tiene que construir la figura del “mediador” capaz de tejer en una misma tela dos representaciones muy diferentes de la ciencia” (Barruecos, 2009).

Es evidente que la divulgación científica es un vínculo entre la sociedad y el mismo conocimiento, puede ser también, una misma representación de cómo la sociedad percibe a la ciencia y de alguna forma “reconciliar” a las personas con el conocimiento científico, disminuyendo en gran medida los prejuicios, ideas erróneas o mitos que puedan llegar a tener; combatiéndolos con diferentes elementos, como un contexto cercano, ideas generalizadas, elementos divertidos y hasta un discurso diferente.

Si la divulgación de la ciencia es un claro puente entre la ciencia y las personas que no son expertas en la misma; ¿Qué tan viable es construir este puente dentro de un aula?, ¿Qué beneficios se pueden obtener al divulgar en un salón de clases? O la pregunta más importante: ¿Se podrá enseñar a través de la divulgación?.

Referencias

- Barruecos, V. L. (2009). La divulgación de la ciencia puesta en discurso. México, D.F: Divulgación para divulgadores .
- García, G. F. (24 de 06 de 2011). CDM . Obtenido de Cuadernos de documentación moderna: <https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/38339>
- Latorre, A. (2003). La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Sánchez, A. M. (2002). "Bestiario de los divulgadores" . En S. A. María, Antología de la divulgación de la ciencia en México . México : DGDC, UNAM.

Calidad en la educación y producción de textos

ESCUELA NORMAL DE SULTEPEC

Juan Ramón Jiménez Campuzano

Palabras clave: Calidad Educativa, Competencias, Producción Textual, Estrategias.

Resumen

La calidad en la educación es un tema que está inmerso en el ámbito educativo y que de manera constante nos cuestionamos en como concebir este tema en el contexto en el que nos encontramos, pues lo que nosotros consideramos como calidad, no es lo mismo para otros contextos o en otros países.

Por otra parte, la producción de textos es un tema en el cual he tenido intervención al trabajarlo como tema de estudio y descubrir todo lo complejo que comprende, pues no solo es saber escribir, sino también conocer la tipología textual, aspectos de caligrafía y ortografía, coherencia, cohesión y propiedades textuales.

Introducción

El hablar sobre la calidad educativa es un tema que abarca muchos aspectos desde la organización del sistema educativo, la administración directiva, planeación docente, los alumnos, padres de familia, contexto escolar entre otros.

Para Álvarez, Tostado (1991), la calidad educativa "tiene que ver con un sistema de valores, ejercidos por los principales actores: estudiantes y profesores, los padres y la propia sociedad. De igual manera menciona que la calidad educativa está ligada con el aprendizaje de destrezas para poder adaptarse, pero sobre todo para anticiparse al cambio.

Se considera que para lograr la calidad en la educación es importante la adquisición de las competencias propias para que los alumnos se desenvuelvan en su contexto cultural y profesionalmente y sepan resolver conflictos que se le presenten en la vida cotidiana.

Es importante conceptualizar que para la UNESCO una competencia es el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos. Otro concepto es que una competencia es la aptitud de una persona para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos de trabajo y con base en los resultados esperados.

Una competencia incluye lo que el alumno debe saber, saber hacer y también saber ser, es decir los conocimientos, la teoría en sí, la aplicación de esos conocimientos ya en la práctica cotidiana y los valores que formarán parte de su personalidad.

Las competencias se clasifican en

Básicas: éstas hacen referencia a los conocimientos en general que todas las personas deben de tener, lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas.

Genéricas: son las que se deben tener para un útil desempeño ya en el campo laboral.

Específicas: son las propias de la especialidad profesional o laboral del individuo.

Así mismo las competencias se denominan prácticas:

- Uso de recursos
- Uso de destrezas interpersonales
- Uso de información
- Uso del enfoque de sistemas
- Uso de la tecnología
- Fundamentales:
- Capacidades básicas fundamentales
- Aptitudes analíticas
- Cualidades personales

Si se quiere mejorar o elevar la calidad educativa es indispensable que en el alumno realmente se fomenten el tipo de competencias anteriormente mencionadas para que tenga un mejor desenvolvimiento y desempeño académico y que estas sean la base para su futuro profesional y que logren obtener el perfil de egreso establecido en los planes y programas de estudio.

Mucho se habla de las competencias que los alumnos deben adquirir al término de cada grado o nivel educativo, pero también es importante considerar las competencias que los docentes deben tener para poder transmitirlos a los alumnos y que queden bien cimentadas en ellos. Garduño Rubio, (2004), menciona que "Las competencias docentes pueden ser definidas como la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas".

Tomando en cuenta la conceptualización anterior se considera que es primordial que el docente esté bien preparado y que se vaya actualizando para que ayude al alumno a enfrentar los retos que la vida actual le presente.

Las competencias de la calidad se clasifican en niveles los cuales son:

Preparatorio: que es aplicable al trabajador se puede decir a un aprendiz avanzado.

Competente para trabajar: reproduce las especificaciones de trabajo en forma fiel en escala pequeña.

Intermedio: reproduce las especificaciones en un proyecto diferente a su trabajo.

Avanzado: capaz de desarrollar un producto nuevo.

Especialista: crea modelos abstractos surgidos de la realidad interpretada.

Un punto importante para lograr la calidad es la satisfacción del cliente, pues "los clientes son todas las personas sobre quienes recaen los procesos y productos de la empresa". Tomando en cuenta lo anterior, no solo el alumno se puede considerar el cliente sino también los padres de familia y las personas que están involucradas directamente con el servicio educativo. Existen dos tipos de clientes:

Cliente externo: consumidores finales, quienes compran producto o servicio.

Cliente interno: son las personas que trabajan dentro de la organización, pero pueden brindar o recibir algún servicio a otras áreas dentro de la organización.

En una cultura de calidad la finalidad es dirigir todos los esfuerzos y recursos de la organización para la satisfacción del cliente. Si el cliente principal es el alumno entonces dentro del marco educativo los directivos, docentes y personal de apoyo deben brindar un buen servicio con el objetivo de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los escolares.

Es conveniente mencionar que la calidad en el servicio puede definirse como "Satisfacer, de conformidad con los requerimientos de cada cliente, las distintas necesidades que tienen y por la que se es contratado". Bolaños Barrera, (2005).

Otro concepto es la: Satisfacción total de las necesidades del cliente mediante la prestación de actividades esencialmente intangibles con un valor agregado y el cumplimiento de los requisitos adecuados al producto o servicio.

Es determinante que en la calidad en el servicio se tome en cuenta el concepto de carácter humano, pues si se toma en cuenta que en el rubro educativo es donde más destaca el aspecto humano pues el cliente principal es el alumno y por otra parte está el padre de familia y los docentes y directivos quienes brindan dicho servicio lo que indica que el factor humano es la materia prima de la educación.

En el contexto escolar de la secundaria suceden muchos aspectos cotidianamente en los que están inmersos maestros y alumnos, alumnos que cuando están cursando los tres años de secundaria están experimentando su etapa de adolescencia en donde tienen una gran cantidad de energía además de que manifiestan distintas actitudes y comportamientos, tienen ideales fuera de su realidad, su proyecto de vida no está claro y los intereses que se presentan son diversos ya que les agradan muchas cosas pero menos lo relacionado con la escuela, para algunos les resulta interesante y consideran que les brindara muchas

oportunidades o que la escuela es un espacio para trascender y permitirá ser alguien en la vida, mientras que para otros la escuela no tiene mucha importancia y no le asignan ningún valor ya que no ven en ella la oportunidad para superarse.

Por otra parte en la escuela secundaria es necesario tomar en cuenta la participación y las actitudes que los maestros tengan ya que si expresan a sus alumnos una actitud negativa, un carácter incomprensible y una relación superficial y cortante con sus alumnos será difícil tener confianza y ser una fuente de apoyo, pero si las actitudes del maestro son positivas generara un ambiente agradable para trabajar, a los alumnos les agradara convivir y relacionarse con sus maestros y tendrán una mejor opinión de ellos además no solo es necesaria la participación de una persona tanto el maestro como el alumno tiene que poner de su parte, conforme sea la actitud del maestro será la actitud de los alumnos y de manera recíproca de la actitud de los alumnos dependerá la del maestro.

Otro aspecto que el maestro tiene que analizar es la motivación y el interés por aprender pues muchos alumnos carecen del interés y la motivación necesarios para aprender, porque tienen poca atención y no trabajan de esta manera el desarrollo de las clases se vuelve tedioso y rutinario y más aún si el maestro no promueve el orden dentro del salón, es necesario que el maestro aplique distintas técnicas y estrategias que le ayuden a mejorar este aspecto pues a menudo encontramos casos en donde se expresa el desinterés y la falta de motivación lo que provoca que los alumnos no logren algo importante como lo es el aprendizaje en donde no debemos olvidar que cada alumno aprende de distinta forma y que el maestro debe realizar cosas distintas ya que los alumnos son muy cambiantes y lo que hoy les parece atractivo e interesante mañana es aburrido y que no les llama la atención, para muchos alumnos la escuela es pesada pero si se promueve la creatividad en las técnicas de estudio y desarrollan distintas estrategias de trabajo a los alumnos no les parecerá pesado este aspecto y las clases les resultaran agradables.

El trabajo en el aula

El trabajo en grupo, favorece la participación de todos para generar la reflexión o para aprovechar diferentes respuestas u opiniones; mediante el trabajo en pequeños grupos se enfrentan retos de escritura y lectura con mayor profundidad, se confrontan perspectivas acerca de un problema y se amplían respuestas, existe responsabilidad y colaboración y sobre todo se realizan diferentes actividades coordinadas; mientras que el trabajo individual es útil para evaluar las posibilidades reales al leer o escribir un texto, buscando como objetivo que los alumnos produzcan textos propios, por lo que se sugiere leer textos de autores expertos y usarlos como guía o modelo y aplicar actividades de escritura colectiva guiada.

El papel del docente

Consiste en facilitar el trabajo de reflexión y análisis de los textos, plantear preguntas o situaciones para identificar qué leen o cómo leen; alentarlos a dar

explicaciones; retarlos a lograr apreciaciones objetivas, mostrar las estrategias de un lector o escritor experimentado, dar orientaciones para la escritura y la lectura, ayudarlos a centrarse en las etapas de la producción de textos, como la planeación y corrección y a usar estrategias durante la lectura, comentar y aprovechar la diversidad de opiniones del trabajo colectivo e individual y estimular la lectura y escritura independiente sin descuidar la calidad de su trabajo.

Para la producción de textos escritos y orales el maestro debe dar oportunidades para que todos los alumnos expresen sus ideas, identifiquen sus necesidades y las expresen de manera clara y respetuosa; que expongan sus procedimientos sin temor; ayudarlos a escucharse entre ellos y a resolver problemas por medio la exposición de necesidades, sentimientos, la negociación y establecimiento de acuerdos; diseñar, planear y ensayar actividades para la exposición de temas con el fin de mejorar los resultados.

Estrategias para interpretar textos

Las estrategias de lectura se promueven para que los alumnos sean capaces de localizar información, deducir e inferir, que comprendan, que vayan más allá de la comprensión literal, que progresivamente realicen un mejor análisis de los textos y asuman una postura frente a ellos; que la lectura sea una actividad cotidiana y placentera, que alcancen un alto grado de compromiso con lo que leen, “centrar la atención del alumno en un aspecto concreto con elementos muy variados como caracterizar un personaje principal o describir los ambientes en los que se desarrolla la acción” (Cassany, 1998)

Para impulsar la lectura con calidad es necesario leer frente a los alumnos, en voz alta, evitar sanciones e interrogatorios hostiles sobre el contenido de los textos, leer con propósitos diferentes, organizar la Biblioteca de Aula para que los alumnos tengan acceso a los materiales de su interés, que lleven a casa materiales para extender el beneficio a sus familias, organizar eventos escolares para compartir la lectura y las producciones escritas de los alumnos, “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo, por eso nada debe resultar innombrable para nuestros estudiantes” (Reysàbal, 1996).

Producción de textos escritos

El proceso de la escritura: la planeación, realización y evaluación del escrito; la coherencia y cohesión; la organización del texto (puntuación y la selección de las diferentes oraciones, frases, palabras y elaboración de párrafos); “El autor y el lector, como se sabe, hablan entre ellos por medio de la forma y el contenido del texto, el primero revela al segundo las características necesarias para establecer la relación con el lector” (Gennari, 1997), las secciones del texto, ilustraciones, uso de recuadros y otros recursos implican usar la lengua escrita para satisfacer necesidades, transmitir por escrito las ideas y lograr los efectos deseados en el lector.

Como docentes debemos hacer un trabajo conjunto con los alumnos planear los textos antes de comenzar a escribirlos; saber para qué se escribe, a quién se dirige, qué se quiere decir y qué forma tendrá el texto, la lectura y el análisis de textos semejantes como fuente de información para planear un texto y tomar decisiones, escribir una primera versión, atendiendo a la planeación, releer el texto producido, verificar que cumpla con los propósitos establecidos y que tenga suficiente claridad, corregir el texto atendiendo los diferentes niveles textuales: el nivel del significado, el de las oraciones y las palabras empleadas, la ortografía y el formato así como compartir el texto con los destinatarios y comprobar si tuvo el efecto deseado.

Producción de textos orales

La expresión oral requiere de oportunidades para usar un lenguaje estructurado y de un mayor manejo de las convenciones respecto a la conversación habitual, objetivos del discurso y normas admitidas en diferentes prácticas sociales, “la aproximación a los textos con procedimientos de dinamización permiten contemplar una serie de tareas que el profesorado puede realizar en su práctica docente, con la finalidad de desarrollar la competencia literaria, lingüística y semiológica del alumnado” (Motos Teruel, 1999)

Para el desarrollo de este tipo de trabajos en el aula implica seguir la participación de los alumnos y presentar ideas de manera ordenada y completa, atender las peticiones y solicitar propuestas, emplear la descripción para comunicar con claridad la impresiones, ponerse de acuerdo aportando o escuchando ideas, opinar sobre lo que otros dicen para encontrar argumentos permitiendo expresar posturas, persuadir y negociar, dar y atender indicaciones, expresar dudas, acuerdos o desacuerdos cuando sea necesario, ampliar los contextos de expresión para que los alumnos enriquezcan sus posibilidades comunicativas, respetando la variante lingüística y promover un ambiente de confianza y seguridad, que favorezca el aprendizaje de los variados registros de uso del lenguaje.

Conclusiones

Por último, expreso la propuesta de que no es sencillo hacer que los alumnos tengan deseo por aprender y lo que yo abordo es que como docentes debo tener una actitud positiva, para que de esta manera pueda transmitir todo lo bueno de mi persona hacia los demás. En lo personal pienso que no es necesario saber todos los contenidos escolares, ni tener un gran cumulo de conocimientos, lo más importante es tener en cuenta otras características como despertar la motivación y el interés en saber, la pasión por descubrir y el placer, así como la disciplina en aprender.

Finalmente se considera que para que haya calidad en la educación se debe poner especial atención primeramente en las competencias que los docentes desarrollan ya que estas se deben transferir a los alumnos y si el docente es incompetente entonces ¿Qué le va a transmitir? ¿Realmente ese docente estará haciendo algo para elevar la calidad educativa?

Por otra parte, si los maestros consiguen que el alumno desarrolle las competencias que al término de sus estudios lo señala el plan de estudios que deben tener, será un gran avance hacia el logro de una educación de calidad y entonces si se habrá cumplido con el objetivo de la educación.

Lo interesante sería conocer ¿Cuántos alumnos realmente desarrollan las competencias y alcanzan los aprendizajes esperados?, y el día que en una gran mayoría los alumnos logren saber, saber hacer y saber ser ese día la historia de la educación en México será distinta y por consiguiente el nivel educativo elevado.

Referencias

Álvarez, C. (1991). Platicuemos de la calidad de la educación. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.

Antología Administración de la Calidad Educativa. Centro de investigación para la administración educativa. p. 162-202.

Bolaños, R. (2005). Calidad en el servicio. Recuperado en Julio 02, 2015, de <http://www.gestiopolis.com/canales5/emp/pymecommx/35.htm>

Jiménez, F., Tejada, E y Vega, P. (s/f). ¿Qué son las competencias docentes? Recuperado en Junio 28, 2015, de <http://www.slideshare.net/cibercolegas/competenciasdocentes-196084>

Las TIC como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Normal de Tejupilco

ESCUELA NORMAL DE TEJUPILCO

Lorena López Villafaña

Ariel Beltrán Solache

Palabras clave: Tecnologías, Información y Comunicación, Herramienta, Enseñanza y Aprendizaje.

Resumen

Las TIC son las tecnologías de la información y comunicación entre maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-padre, e involucra a todos los actores educativos, es por ellos que es un medio que utilizamos día a día, para comunicarnos, enviar información, música, videos, y más; el objetivo de esta investigación es conocer cómo se hace uso de las Tecnologías de Información y Comunicación como Herramienta de Enseñanza-Aprendizaje, el tema de interés es: Las TIC como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Normal de Tejupilco; la metodología que se utilizará es la cualitativa es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico (Marshall, 2011 y Preissle, 2008). El proceso cualitativo inicia con la idea de investigación. (p. 358) y el paradigma socio-critico de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). Los instrumentos que se consideran son el cuestionario, la observación y la entrevista, con el fin de obtener información que nos sirva para dicha investigación.

Introducción

Este proyecto de investigación pretende informar sobre el impacto del uso de las Tecnologías de la información y la comunicación como una herramienta muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a la importancia de la innovación y la implementación de éstas en la vanguardia en el proceso enseñanza - aprendizaje, y con ello, elevar las competencias del docente en beneficio de estudiantes.

Los tiempos actuales están exigiendo lo mejor, y se hace necesario saber ¿Cómo?, ¿Cuándo? y ¿Por qué?, el docente debe ampliar el uso de las Tecnologías como una herramienta básica para trascender en lo educativo en nuestra institución escolar, e incluso las más accesibles en el contexto educativo y social de nuestra

región geográfica, deberemos ser muy sinceros al reconocer que debido a ésta pandemia del covid-19 en sus distintas variantes fue necesario buscar medios pedagógicos para laborar las sesiones virtuales en un inicio y después de manera híbrida, en la que surgieron un sinnúmero de métodos para mejorar día con día la práctica escolar en las modalidades ya dicha, fue la necesidad urgente de atender a los escolares asignados, que llevó seguramente a poner a prueba de la capacidad docente en aras de nuestros jóvenes educandos y fortalecer algunas de las competencias digitales.

La incorporación de las TIC en las aulas virtual-presencial, son sin lugar a dudas una gran oportunidad para que a través de la investigación podamos reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde nuevas ópticas, situación que implica nuevos retos, roles y habilidades en los docentes, en beneficio de los discípulos, éste último se convierte en el elemento más importante para mejorar sus conocimientos con una visión prospectiva hacia el futuro que les tocará vivir en un plazo no muy lejano, de allí lo interesante que va a ser el poder esquematizar éste problema a una investigación que nos ofrecerá información muy interesante sobre el papel del docente en nuestra actualidad, con una pandemia que separó drásticamente nuestros estilos y nos llevó a trabajar una nueva modalidad personal de competencias de carácter tecnificado para el aprendizaje de las generaciones que hoy tenemos, permitiéndonos revalorarnos ante una sociedad que tiene la vista en nuestro trabajo académico. Es muy relevante saber que las tecnologías son una herramienta, así lo enfatiza Cooner (2015):

Las TIC como herramientas del aprendizaje en un contexto formal e intencional se encuentran las clases apoyadas con material digital, educación a distancia, el e-learning y las reuniones, que siempre estarán guiadas por un docente; por otro lado, aun bajo un contexto formal, pero donde entra el factor no planeado o inesperado, se encuentra el autoestudio empleando recursos digitales, así como la búsqueda de conocimiento en Internet y en medios sociales. (p. 17)

Perspectiva metodológica

El diseño metodológico, implica decidir los procedimientos, estrategias y de operación de éstos para alcanzar los objetivos de investigación; de acuerdo con Campos (2010), es llevar a la práctica los pasos generales del método científico, al planificar las actividades sucesivas y organizadas donde se encuentran las pruebas que se han de realizar y las técnicas para recabar y analizar los datos.

Para desarrollar esta investigación es necesario incorporar el marco metodológico, el o los paradigmas que vamos a utilizar (equipo), el método o los métodos y las técnicas de investigación que en el desarrollo se van a desarrollar.

Paradigma	Métodos	Técnicas e Instrumentos de investigación
Paradigma socio crítico	Método cualitativo	Instrumentos: Cuestionario a los estudiantes. Técnica: Observación

En seguida damos a conocer de metodología, el método, el o los paradigmas, del diseño de la investigación y las técnicas de recolección de la investigación que utilizaremos como para desarrollar nuestro estudio “El término metodología designa del modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor & Bogdan, 1987, p.15), es decir se refiere a la forma de realizar la investigación mediante la puesta en práctica de diversos métodos. Además, los aspectos metodológicos “constituyen el pilar sobre el cual van a sustentarse los resultados, buenos o malos, que se pueden obtener” (Tirado. 1996, citado en Arenas, 2006, p. 42).

Es entonces que también la metodología es un proceso, camino, serie de pasos e incluso hasta una columna que sostiene toda la investigación, desde nuestros saberes, ésta nos apoya en todo el desarrollo de nuestro proyecto de investigación, sabemos que cada equipo de investigación tomará su propia iniciativa para generar de acuerdo a su intuición, experiencia, asesoría y teóricos que considere.

Otros autores dicen también de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista, la metodología de investigación contiene los diferentes pasos o etapas que son realizados para llevar a cabo una investigación social y científica.

La metodología es el “camino o proceso que se sigue para conseguir una finalidad u objetivo” (Romero y Galicia, 2009, p.110). En palabras de Arenas, ésta constituye “el cómo se realizará la investigación, se trata de una serie de operaciones y decisiones metodológicas necesarias que se diseñan en función de los objetivos, preguntas y problemática planteada” (Arenas M., 2006, p.42).

Paradigma socio crítico

En relación con lo que es un paradigma, sé que es un modelo o forma de pensamiento de una persona o un grupo de personas, en seguida la aseveración Martínez: Desde el ámbito de la investigación, un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son modelos de acción para búsqueda del conocimiento. Los paradigmas, se convierten en modelos a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado (Martínez, 2004).

Método Cualitativo

La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.

El enfoque cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. (Hernández Sampieri, 2014, p.7)

Este método nos permitirá durante la investigación conocer el uso de las tecnologías como herramienta de enseñanza –Aprendizaje en la Escuela Normal de Tejupilco, a través de la descripción e interpretación de las técnicas e instrumentos de investigación.

Instrumentos de Investigación

Con esta metodología se aplicará varios instrumentos de investigación, para recoger información, esto permitirá analizar la intervención docente, obteniendo conocimientos sobre la realidad, que se pretende acceder.

De acuerdo con Hernández et al. (2014) “la recolección de datos resulta fundamental...Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno”. (p. 396). Por lo tanto, se utilizan instrumentos que contribuyan a conocer la naturaleza del sujeto, objeto o situación en su contexto. Así que, de acuerdo con los objetivos, el enfoque y el diseño de esta investigación se aplicarán tres instrumentos para la recolección de datos, como el cuestionario a alumnos y padres de familia, la entrevista al docente frente a grupo y la observación durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para ello utilizaremos algunas técnicas e instrumentos de investigación, mismos que a continuación enunciaremos brevemente:

El cuestionario

Con este instrumento recabaremos información relevante para la elaboración del presente trabajo, Latorre (2003) plantea que “consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito” (p. 66), el fin de este instrumento es para conocer del tema y poder realizar el diagnóstico de la reflexión de la práctica docente en la ENT.

Entrevista. La entrevista es un instrumento fundamental al realizar un estudio cualitativo, ya que para su aplicación requiere del interaccionismo entre dos

personas, entrevistador y entrevistado, lo cual permite al investigador profundizar en los conocimientos, saberes y experiencias que posee un sujeto con relación a un tema que es de interés para el estudio de investigación.

Técnicas

Estas vistas desde Rodríguez, Gil y García (1999) la observación es vista como una técnica de estudio, por los procesos tan específicos que se tienen en las técnicas de observación.

La Observación. “Es un proceso sistemático por el cual un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema” (Rodríguez, 1996, p. 150). Esta técnica permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce, se ocupan de sujetos que no pueden proporcionar información verbal

Análisis de resultados

Al aplicar el cuestionario y analizar los resultados de los 33 alumnos de tercer grado, grupo I, de la licenciatura de enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria se a los siguientes resultados.

1.- ¿Qué son las TIC?

Así nos permitimos señalar algunos resultados de los alumnos de la Escuela Normal de Tejupilco (2022):

A1. Tecnologías de la información y comunicación...

A2. Son las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

A4. El término TIC también se usa para referirse a la convergencia de redes audiovisuales y telefónicas con redes informáticas a través de un único sistema de cableado u enlace.

A6. Son tecnologías de la información y comunicación que nos sirven para poder recibir e interpretar la información por medio de las tecnologías.

A7. Herramientas tecnológicas que nos facilitan información y también pueden facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje... (CA1...7, 04/05/2022)

Son las tecnologías de la información y comunicación.	Son una herramienta para enviar y recibir información	Herramienta que nos apoyan en el proceso enseñanza-aprendizaje	Son las redes y medios digitales para comunicarnos.
17	10	4	2

Fuente: elaboración propia

A partir de lo analizado, existe una gran relación entre estas las respuestas de las tecnologías, por lo que se deduce que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están conectadas entre sí y no puede existir una sin la otra, ya que a través de los diversos dispositivos podemos acceder a la información, almacenarla y procesarla en diferentes formas.

2.- ¿Haces uso de las TIC?

El 100% de los encuestados contestaron que si hacen uso.

3.- ¿Tipos de TIC que usas?

Redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, Correo, etc.)	Herramientas educativas	Electrónicos (Celular, Computadoras, Tablet, TV, proyector, etc.)	Plataformas (Meet, Teams, Classroom, etc)
10	2	18	4

Fuente: elaboración propia.

Hay una diversidad de TIC, en esta pregunta se les cuestiona cuales son las Tecnologías de la Información y la Comunicación de las cuales hacen uso los estudiantes las siguientes (2022):

A1: Redes sociales, herramientas educativas, navegadores web, etc...

A2: Teléfono móvil, redes de internet, computadoras...

A5: Aplicaciones para la escuela y uso personal

A6: Computadora, celulares, correo, apps educativas, etc.

A9: Televisión, celular, redes sociales

A10: Cañón, Computadora. Celular, televisión, internet. (CA1-9, 04/05/2022)

En relación a lo que señalan los sujetos inmersos en la investigación en relación con los tipos de tecnologías mientras las consideras como redes sociales, herramientas educativas, pantallas o electrónicos y como plataformas que apoyan a desarrollar esas estrategias de enseñanza aprendizaje y según Cabero 2010:

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se están convirtiendo en una de las variables críticas de los entornos formativos de la Sociedad del Conocimiento, ofreciéndonos diferentes tipos de posibilidades: ampliación de la oferta informativa, creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes, incremento de las modalidades comunicativas, potenciación de la interacción social entre los participantes, las que son analizadas en el artículo. (Cabero, 32, 2010)

4.- ¿Cuál es la importancia del uso de las TIC?

Para el proceso enseñanza-aprendizaje	Para logra un proceso de información y comunicación	Para generar competencias, conocimiento y habilidades.	Para informarte y prepararte en la vida.
11	16	2	4

Fuente: elaboración propia

Los alumnos dijeron que las TIC son importantes (2022):

A2: Permite mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, facilita la colaboración. entre los centros educativos y permite la comunicación en distintas partes del mundo

A3: Ayuda mucho en la vida diaria.

A7: La importancia implica que nos facilitan muchos aspectos de la vida, en el sentido académico o laboral, actualmente es una herramienta esencial para la vida cotidiana

A8: Comunicarnos y facilitar algunas investigaciones.

A9: Facilitan nuestro desarrollo y ayudan a tener al alcance información y podernos comunicar. (CA2...9, 04/05/2022)

5.- ¿Cuáles son las Ventajas del uso de las TIC?

Acceso a la información y comunicación	Herramientas para la vida	Mejora la enseñanza – aprendizaje	Desarrollo de habilidades tecnológicas
15	9	4	5

Fuente: elaboración propia.

A18: Facilitan la comunicación y la transmisión de información a través de recursos tecnológicos

A19: El uso de distribuir la información ya que nos permite a nosotros de distintas partes podernos comunicar a través de computadoras u otros aparatos también sirve para obtener información con más facilidad, rapidez y comodidad.

A32: Motivación. Es sin duda la ventaja más relevante del uso de las TIC. ... Interés. ... Interactividad. ... Trabajo colaborativo. ... Creatividad. ... Comunicación. ... Adaptación y personalización.

A33: Permiten fácil acceso a fuentes informativas. (CA18...33, 04/05/2022)

6.- ¿Cuáles son las áreas de oportunidad que tienes, en el uso de las TIC?

Conocer y utilizar herramientas tecnológicas para enseñar	El desarrollo de habilidades, capacidades.	Uso no correcto de la información y comunicación	Usar las redes sociales
13	6	10	4

Fuente: Elaboración Propia

A15: Una principal sería al acceso a la información, la forma de intercambiar datos por medio de un aparato que me comunica con otras personas para algún aviso o recaudación de datos.

A18: Oportunidad que yo tengo ante los tics sin: El poder acceder a información fácilmente.

A21: Las redes sociales, páginas web, las utilizo para la información y compartir esta misma, así como realizar otras actividades en Word, Excel, Power Paint, etc.

A22: Acceder a información -Comunicarse y socializar -Aprender con herramientas y aplicaciones tecnológicas -Producir contenidos y participar -Desarrollar habilidades a partir de juegos interactivos y colaborativos -Favorecer la interculturalidad y disminuir brechas sociales. (CA15...A22, 4/05/2022)

7.- ¿Consideras que las TIC apoyan al aprendizaje?

El 100% de los alumnos contestaron que si

8.- ¿Cómo?

Resuelven dudas de inmediato	Motivación e interactividad de los alumnos	Apoya a fortalecer los aprendizajes	Generando información para la comunicación
6	4	11	12

Fuente: Elaboración Propia

A6: En el momento que nos surge una duda de algo, podremos investigar en algún sitio tecnológico para la resolución de dudas.

A16: Muchas veces el hacer uso de alguna herramienta hace que los alumnos se motiven a participar o generar mayor aprendizaje desde los kinestésico y visual.

A17: Sí, porque esto hace que nosotros podamos obtener información en cualquier momento y de una manera instantánea, también el uso que nosotros le damos para comunicarnos, como bien se pudo ver anteriormente las clases virtuales fueron un claro ejemplo de qué las TICS son gran apoyo en el aprendizaje.

A26: Para comprender mejor cierto tipo de temáticas y expresarse de la mejor manera. (CA6...A26, 4/05/2022)

9.- ¿Cuáles son algunas desventajas al hacer uso de las TIC?

Fuentes de información y comunicación no confiables	Distractor y mal uso de las TIC	No conviven con las personas (Tecnofilia)
10	19	4

A1: No todos los sitios de consulta contienen información verídica.

A8: Que nos estamos adentrando tanto en ellas que se nos olvida convivir

A9: Que existe mucha información en internet que puede ser dañina a una edad, exponer información personal.

A15: El mal uso hace que se hagan adictos a ellas

A29: Que en ocasiones no les dan el uso adecuado y afecta el desarrollo emocional y mental de algunos jóvenes

A31: Riesgo de desigualdad y exclusión. ... Pueden ser una fuente de distracción. ... Acceso a información de baja calidad. ... (CA1...31, 4/05/2022)

10.- ¿Cómo consideras a las TIC?

Herramienta	Estrategia de enseñanza. Aprendizaje	Ambas
6	2	25

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El total de los alumnos que contestaron el cuestionario dijeron que, si saben que son las TIC, 17 dijeron que son las tecnologías de la información y comunicación, 10 son una herramienta para enviar y recibir información, Cuatro es una herramienta que nos apoyan en el proceso enseñanza- aprendizaje y dos que son las redes y medios digitales para comunicarnos.

Los alumnos encuestados señalaron que usan las TIC, y en relación a los tipos de TIC que hacen uso, 18 usan los electrónicos (celular, computadoras, Tablet, TV, proyector, 10 están más en las redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, correo), 4 alumnos usan las plataformas (Meet, Teams, Classroom) y 2 usan las TIC como herramienta educativa.

En relación con las tecnologías que más usan los alumnos 18 contestaron que son los dispositivos electrónicos como el celular, computadora, table, TV, Cañón, 10 señalaron que usan las redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter, correo, 4 señalan que las plataformas Meet, Teams, Classroom y solo dos alumnos usan las tecnologías como una herramienta educativa.

En torno a la importancia del uso de las TIC de los 33 alumnos 16 dijeron es impactante para logra un proceso de información y comunicación, 11 para el

proceso enseñanza-aprendizaje, 4 para informarte y prepararte en la vida y 2 para generar competencias, conocimiento y habilidades.

Cuáles son las Ventajas del uso de las TIC los alumnos respondieron 16 que es el Acceso a la información y comunicación, contestaron nueve Herramientas para la vida, cinco dijeron que es el desarrollo de habilidades tecnológicas y cuatro dicen que las TIC mejora la enseñanza – aprendizaje.

Áreas de oportunidad que los alumnos tienen: 13 contestaron conocer y utilizar herramientas tecnológicas para enseñar, 10 Uso incorrecto de información y comunicación, seis desarrollos de habilidades, capacidades y cuatro redes sociales.

En relación si las TIC apoyan al aprendizaje, los alumnos dijeron, 12 generando información para la comunicación, 11 para el apoya a fortalecer los aprendizajes, seis resuelven dudas de inmediato y cuatro motivación e interactividad de los alumnos.

Las desventajas del uso de las TIC son las siguientes, 19 alumnos dijeron es distractor y mal uso de las TIC, 10 fuentes de información y comunicación no confiables y los alumnos se olvidan de convivir con las personas (Tecnofilia).

Los alumnos como las consideras a las TIC, como una herramienta o como una estrategia de enseñanza-aprendizaje o ambas. 6 una herramienta, 2 contestaron que es una estrategia y 25 consideraron que ambas.

Referencias

- Alvarado y García. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico. Revista universitaria de investigación, Año 9, No. 2. diciembre 2008.
- Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona (España): Labor.
- Azinian, H. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas. Noveduc Libros.
- Conner, M. (2015). Introducción to Informal Learning. 27 agosto 2015. McGraw Hill.
- Las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza en México y el mundo Martínez Martínez, Sara Estefanie; Méndez Cruz, Lucia JazmínURI: <http://hdl.handle.net/20.500.11799/62544> Fecha: 2015-11
- Latorre Iglesias, E., Castro Molina, K., & Potes Comas, I. (2018). Las TIC, Las TAC Y Las TEP: Innovación Educativa en la Era Conceptual. Universidad Sergio Arboleda.
- Lozano, R. (2011) “Las ‘TIC/TAC’: de las tecnologías de la información y comunicación a tecnologías del aprendizaje y conocimiento”. En <http://www.thinkepi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento>

- Monje.A. (2011), Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía, Colombia.
- Morales, M., J.M. Trujillo y F. Sánchez (2015), Percepciones Acerca de la Integración de las TIC en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje de la Universidad, Pixel-Bit, RevistaMedios y Educación
- Rodríguez, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, Gil y García (1999), Metodología de la Investigación Cualitativa, Ediciones Aljibe.
- Sánchez, G. (2013). Uso de la tecnología en el aula. Bloomington, Indiana - USA: Palibrio.
- Sepúlveda, M. (2007). Las TIC y los procesos de enseñanza-aprendizaje: la supremacía de las programaciones, los modelos de enseñanza y las calificaciones ante las demandas de la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Málaga España.

Conceptos básicos en el estudio de la comprensión comunicativa (LEP)

ESCUELA NORMAL NO. 3 DE TOLUCA

Ma. Edith Guadalupe Juárez Leal

Sergei Konstantinovich Fokin

Martha Patricia Aguilar Romero

Palabras clave: Comprensión, Escucha, Competencia Lingüística, Formación Inicial.

Resumen

El escrito presenta los resultados parciales de la necesidad de la aplicación de los Conceptos básicos en el estudio de la comprensión comunicativa a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar que surgió desde algunos puntos cardinales, marcados en la investigación “Desarrollo Intelectual del docente en formación Inicial en la Licenciatura en Educación Preescolar”. Se mostró una existencia del vacío del conocimiento de ramas científicas como las unidades fundamentales del análisis gramatical en programas del lenguaje y comunicación de 2018 en la LEP, un problema de la carencia del desarrollo fonético y fonológico del estudiante y el desequilibrio articulatorio del mensaje oral que obstaculiza la escucha del receptor y la influencia en la generación de un círculo dialógico hacia al desarrollo de las competencias lingüísticas. El objetivo de la investigación fue mostrar los procedimientos del desarrollo de la audición, la capacidad de la escucha y dar a conocer Manual práctico de la Fonética y Fonología al docente en formación inicial mediante un programa tecnológico. Los resultados de la investigación formaron una estructura sistémica de conocimientos de fonética y fonológica. Se determinó el medio y la necesidad del desarrollo de capacidad de la escucha como una parte del desarrollo del intelecto en los estudiantes. La escucha no solo estaba relacionada con la producción del lenguaje, sino también con el establecimiento de las relaciones interpersonales dentro del acto educativo y social. Mediante Manual práctico de la Fonética y Fonología puede transferirse los conocimientos básicos de la comprensión comunicativa.

Introducción

La necesidad de la aplicación de los Conceptos básicos en el estudio de la comprensión comunicativa a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar surgió desde tres puntos cardinales conceptuales, marcados en la investigación “Desarrollo Intelectual del docente en formación Inicial en la Licenciatura en Educación Preescolar”.

Desarrollo intelectual del docente en formación inicial es una de las metas y bienes de la educación. Anteriormente el desarrollo intelectual se consideraba como una necesidad de segundo plano en la comparación con la adquisición de los saberes. Ahora en la realidad la situación se cambió de manera radical. Esto exige una visión nueva al problema del desarrollo intelectual. Los docentes en formación en el momento de su egreso deberían manifestar su capacidad en la propia formación de la moralidad como la forma suprema del Intelecto.

Existencia del vacío del conocimiento de estas ramas científicas como las unidades fundamentales del análisis gramatical en programas del lenguaje y comunicación de 2012 y 2018 en la LEP y como un problema de la carencia del desarrollo fonético y fonológico del estudiante.

Desequilibrio articulatorio del mensaje oral que obstaculiza la escucha del receptor y la influencia en la generación de un círculo dialógico hacia al desarrollo de las competencias lingüísticas.

Diagnóstico

Para el diagnóstico del estado de conocimiento se utilizaron datos de los siguientes documentos: perfil de los egresados de la educación normal (SEP, 2018), Test psicométrico Multidisciplinario, El folleto: “Cómo enseñar a hablar, a escuchar y a escribir”. Trudy Wallace, Winifred E. Stariha y Herbert J. Walberg, observación de la práctica del docente en formación y resultados de la aplicación de los tests auditivos: “Totem 1.0” (test del oído tonal); Test 2.0 (test de la Diferenciación de las letras vocales).

El perfil de egreso

Se expresa en competencias que describe lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión por las competencias genéricas y competencias profesionales, la esencia de las cuales se presenta en la aplicación de habilidades comunicativas en diversos contextos, en la expresión adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua y en el desarrollo de mismas habilidades en los niños.

Test psicométrico Multidisciplinario

Esta prueba ha arrojado datos sobre el estado psicopedagógico de los estudiantes que fueron un objeto del mismo, pero los datos muestran algunas inconsistencias entre los valores reportados, entre el coeficiente intelectual, los estilos de aprendizajes y procesos sensoriales (audición). Por ejemplo, el coeficiente intelectual es muy alto (promedio del grupo: 106 unidades) y el estilo del aprendizaje mediante la capacidad auditiva es muy bajo (promedio del grupo: 24.3%).

1.3 El folleto: “Cómo enseñar a hablar, a escuchar y a escribir”. Trudy Wallace, Winifred E. Stariha y Herbert J. Walberg.

El folleto recurre a la investigación pedagógica y a una amplia experiencia, basada en prácticas educativas, para explicar principios importantes que aumentan la capacidad de oral y el escucha, pero la publicación no cubre la necesidad ni del desarrollo auditivo en sus niveles fisiológico y psicológico, ni del habla y tampoco del escucha.

Observación de la práctica del docente en formación

La observación de la práctica permitió identificar una de las causas de la insuficiencia de la memoria por pérdida de la información auditiva mediante el enmascaramiento de los sentidos, afectando la percepción. Posibles causas: a) el sujeto (docente en formación inicial) no tiene desarrollado la capacidad fisiológica de diferenciar y descomponer el habla (diferencial tonal y modular); b) la insuficiencia del sistema auditivo de discernir los tonos del habla; esto sucede cuando hay la ausencia del equilibrio auditivo, que a su vez no se permite conducir al desarrollo de la semántica verbal.

La meta de la investigación parcial.

Examinar las particularidades del uso del análisis auditivo de la palabra para el desarrollo de la audición fonemática en el sistema de enseñanza y aprendizaje.

Determinar los factores psicológicos y educativos del habla y de la escucha para fortalecer las competencias lingüísticas.

El objeto de la investigación es el conocimiento de los conceptos básicos de la comprensión comunicativa mediante el desarrollo de la audición fonética y fonológica de los docentes en formación inicial.

Planteamiento del problema. Hace constar que existe la carencia del desarrollo fonético y fonológico del estudiante de la LEP, prevalece el desequilibrio articulatorio del mensaje oral que obstaculiza la escucha del receptor y la influencia en la generación de un círculo dialógico hacia el desarrollo de las competencias lingüísticas. Se manifiesta la pregunta: ¿Cómo y mediante que fortalecer los conocimientos de los conceptos básicos en el estudio de la comprensión comunicativa?

Objetivos

Objetivo principal

- Examinar, generalizar los resultados adquiridos en el trabajo experimental y mostrar los procedimientos del desarrollo de la audición fonético y fonológico en el docente en formación inicial mediante un programa tecnológico.

Objetivo secundario

Dar a conocer Manual práctico de la Fonética y Fonología para los estudiantes de la LEP basado en el trabajo teórico y experimental, que complemento un hueco desconocido de los conceptos básicos de la comprensión comunicativa.

Hipótesis

Las irregularidades articulatorias en el mensaje del emisor y su percepción obstaculizan la escucha del receptor y la posibilidad de la construcción del diálogo en los estudiantes de la LEP.

Marco Teórico

Los sustentos teóricos mostraron una amplia apertura teórica fundamental desde teorías fisicomatemáticas, psicosociales, psicopedagógicas, psicofísicas y lingüísticas, entre las últimas se da las preferencias a los aportes de: Sassure, Trubetzkoy, Sherba, Jacobson, Navarro, Quilis, Gill, escuelas fonológicas y círculos lingüísticos.

Los resultados de la investigación se formaron una estructura sistémica de conocimientos de los conceptos básicos en la fonética y fonológica, siendo al principio metodológico.

Metodología

La construcción del conocimiento se integra desde lo simple hasta lo complejo tal, como desde lo teórico hasta lo práctico, incluyendo la elaboración y validez de los instrumentos de recogida de información mediante Test "Totem 1.0" (test del oído tonal); Test 2.0 (test de la Diferenciación de las letras vocales), aplicándolos en estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Desarrollo

Conceptos básicos en el estudio de la comprensión comunicativa en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar son: lenguaje, comunicación, fonética, fonología, fonema, el habla y la escucha.

El lenguaje como proceso cognitivo social comunicativo

Inmersos en la Teoría del Desarrollo Cognitivo Sociocultural, el lenguaje se reconoce en una relación dinámica, constante, activa y evolutiva con el pensamiento. El lenguaje cobra vida en el acto comunicativo, transformándose en una actividad socio-cultural, en la que siempre se trasmite algo, y que de acuerdo

al axioma meta comunicacional de Watzlawick (1995), aún en los silencios, en lo que se dice y cómo se dice, existe un significado y un significante, debido a que en todo acto comunicativo hay parte referencial (contenido) y una parte conativa (relacional) que al final dan un significado final al discurso, Díaz, P. y Caballero, H.P. (2009).

El lenguaje más que un sistema de sonidos, sintaxis y significados es un comportamiento social y es esa sociedad donde se desarrolla, modifica y adecua a las necesidades y características de los individuos que comparten esa lengua. Es así como los sujetos influenciados por su contexto se comunican creando sus propios discursos, que a su vez tienen la intención de influir en su entorno.

Para que este proceso comunicativo y pragmático del lenguaje se posibilite es necesario que los individuos que participan en él desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y valores: competencias, que de acuerdo a Dell Hymes (1972), se les da el término de competencias comunicativas.

La pregunta que surge es ¿qué es la competencia comunicativa y la comprensión comunicativa y si están asociadas a la escucha?

La comunicación para ser entendida como una teoría tiene sus orígenes en el siglo XX con importantes, diferentes enfoques y aportes que van desde teorías físico-matemáticas, psicosociales, social con base a la lengua, social con base a la antropología cognitiva, interaccionistas y sistémicos.

Esta complejidad de aportes teóricos y enfoques nos muestran la dificultad que se tiene incluso para construir un concepto de comunicación que reconozca la historicidad y le de vida en el presente y le permita ir construyendo escenarios futuros posibles y realizables en apoyo al mejor entendimiento y construcción de conocimiento sobre cómo la forma del habla influye en el escucha de emisor para construir la base de un diálogo o discusión hacia la construcción de consensos.

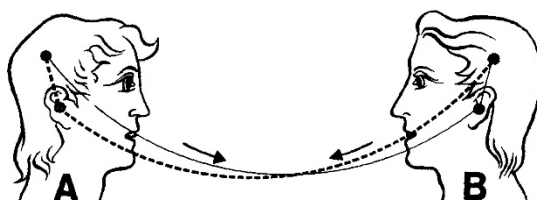
Por competencia comunicativa, de acuerdo a Pérez (1996), es el conocimiento que nos permite emplear el lenguaje como un instrumento de comunicación en un contexto social determinado, en donde coexisten una serie de negociaciones de significados entre los interlocutores, por lo tanto un concepto dinámico que se puede analizar bajo tres componentes: : sociolingüístico (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), lingüístico (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y pragmático (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación); cada uno de los cuales consta de 3 elementos: unos conocimientos declarativos ("Conceptos": un Saber), unas habilidades y destrezas ("Procedimientos": un Saber Hacer) y una competencia existencial ("Actitudes": un Saber Ser).

Es el espacio educativo un lugar privilegiado donde la competencia comunicativa del estudiante debe ser comprendida, estudiada y para este estudio resulta de interés principal el encontrar la relación que guarda el desarrollo de la escucha con el aprendizaje logrado. Por eso, la competencia comunicativa se puede interpretar como la comprensión comunicativa.

Comunicación

La comunicación (del latín *communicatĭo*, -ōnis¹) junto con otros procesos, como la interacción y percepción social, forman un proceso universal complicado de establecimiento y desarrollo de contacto entre los seres humanos. La comunicación (intercambio de información) es la composición, codificación del mensaje por parte de emisor, transmisión y recepción de la señal por parte de un receptor, decodificación del mensaje y, finalmente, su interpretación.

Sassure, F. dice: “La comunicación es el acto que permite reconstruir el circuito de la palabra”.



Sassure, F. Cours de linguistique générale

FONÉTICA: la palabra fonética proviene del griego fono que significa “sonido” o “voz”, por lo que se considera la rama de la lingüística que se encarga del estudio de la naturaleza acústica y fisiológica de los sonidos o alófonos del discurso humano, y de la producción y percepción de los sonidos de una lengua específica, en referencia a sus manifestaciones físicas. La fonética se divide en los siguientes tipos: experimental, articulatoria, acústica y perceptiva.

La fonética experimental son las propiedades acústicas y físicas de los sonidos del habla, reuniendo y cuantificando los datos sobre la emisión y la producción de las ondas sonoras que configuran el sonido articulado. La fonética articulatoria estudia los sonidos de una lengua desde el punto de vista fisiológico, describe qué órganos orales intervienen en su producción. La fonética acústica es el estudio desde el punto de vista de las ondas sonoras. Se ocupa de la medición científica de las ondas de sonido que se crean en el aire cuando hablamos. La fonética perceptiva, también se llama de la fonética auditiva, estudia los mecanismos de la percepción del sonido a través del oído de los sonidos del habla y considera la fonética desde el punto de vista del oyente. Estudia la manera cómo el oído reacciona ante las ondas sonoras (audición) así como la interpretación de tales ondas. Los científicos que trabajaron en el campo de la fonética y fonología fueron: Saussure (1916), Trubetzkoy (1939), Sherba (1912), Jakobson (1923), Chomsky (1968). Científicos españoles, quien hizo una valiosa aportación a la ciencia del lenguaje, son: Tomás Navarro Tomás (1911), Samuel Gili Gaya (1950), Emilio Alarcos (1950), Antonio Quilis (1981) y María Josefa Canellada y Madsen J.K. (1987).

FONOLOGÍA: La fonología (griego φωνή: “sonido”, y λόγος: “teoría”) es un subcampo de la lingüística, estudia la naturaleza acústica y fisiológica de los sonidos, la estructura sonora de la lengua y la función de los sonidos en el sistema de la lengua. Unidad fundamental de la fonología es el FONEMA, que se considera como una unidad más pequeña de la lengua y puede entenderse como cada uno de los sonidos que dentro de una lengua tiene valor distintivo, de tal manera que el cambio de uno de estos da origen a una palabra que significan algo completamente diferente. Sin embargo, los fonemas no son los sonidos reales que estudian la fonética, sino abstracciones o imágenes mentales ideales que cada hablante tiene de los sonidos fundamentales de su lengua. Es importante señalar que el establecimiento y la definición del repertorio de los fonemas es uno de los objetivos primordiales de la fonología estructuralista; desarrollada a partir de los trabajos del Círculo de Praga, que siguen los principios establecidos por Sussure (1916); las obras de Trubetzkoy (1939) y Jakobson (1939), Martinet (1965), Sapir (1935) y Anderson (1985).

Desarrollo fonológico en el proceso de comunicación (LEP)

Una de las razones y orientación investigativa es poner de manifiesto la interdisciplinariedad entre las ciencias lingüísticas: de la fonética y la fonología con el proceso de aprendizaje en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, por lo que se ha trabajado en la construcción del sustento teórico-metodológico, como un posible método para encontrar la relación entre la fonología y las habilidades comunicativas centradas en el equilibrio tonal del estudiante, con la capacidad de escucha y posibles problemas cognoscitivos al que se puede enfrentar el sujeto ante un desequilibrio tonal. El interés se centra en encontrar los puntos de convergencia entre el habla y la escucha, como parte de un proceso complejo de creación, recreación y comprensión. Esta dada cuenta que las ciencias de las humanidades han experimentado una gran especialización, situación que lleva a la generación de gran cantidad de saberes, sin embargo ha propiciado el distanciamiento entre los campos de conocimiento, resultando nada sencillo encontrar el punto en el que las disciplinas se articulan y posibilitan una explicación de lo que pasa cuando se encuentran problemas complejos en la enseñanza y aprendizaje.

Se ha podido demostrar que en el circuito del habla, el mensaje (que puede ser desde una vocal, sílabas o fonemas) producto creativo del emisor, puede sufrir cambios en el receptor o escucha, provocando alteraciones en el proceso mental de recreación y comprensión, por ende en los procesos cognoscitivos afectando el aprendizaje. Mediante el diagnóstico del perfil de egreso, del desarrollo de las competencias, genéricas y profesionales, de un test psicométrico multidisciplinario, de literatura especializada y de la observación de la práctica del docente en formación, se determinó el problema de la investigación: existe la carencia del desarrollo fonético y fonológico del estudiante de la LEP y prevalece el desequilibrio articulatorio del mensaje oral que obstaculiza la escucha del receptor y la influencia en la generación de un círculo dialógico hacia el desarrollo de las competencias

lingüísticas. Los objetivos fueron: examinar, generalizar los resultados adquiridos en el trabajo experimental y mostrar los procedimientos del desarrollo de la audición fonético y fonológico en el docente en la formación mediante un programa tecnológico. La metodología de investigación está basada en la teoría de Ferdinand de Saussure, principalmente en una explicación más detenida de los eventos que se desarrollan en el circuito del habla, donde el punto de partida está en el cerebro de un Emisor, donde los conceptos o hechos de conciencia, están asociados a imágenes acústicas, que son empleadas para generar una expresión sonora. Los resultados parciales de la investigación son los siguientes: a través de la revisión teórica se ha podido sustentar la importancia que adquiere la escucha como una puerta de entrada al establecimiento de una comunicación entre el sujeto y de quienes le rodean, permitiéndole ser parte de una comunidad, en la que debe aprender a aprender de los otros y el saber escuchar para poder establecer un diálogo constructivo.

El análisis del Test psicométrico Multidisciplinario arrojó datos sobre el estado psicopedagógico de los estudiantes que fueron un objeto del mismo, pero los datos muestran algunas inconsistencias entre los valores reportados, entre el coeficiente intelectual, los estilos de aprendizajes y procesos sensoriales (audición). Por ejemplo, el coeficiente intelectual es muy alto (promedio del grupo: 106 unidades) y el estilo del aprendizaje mediante la capacidad auditiva es muy bajo (promedio del grupo: 24.3%).

Asimismo se empleó el folleto: "Cómo enseñar a hablar, a escuchar y a escribir". Trudy Wallace, Winifred E. Stariha y Herbert J. Walberg, recurre a la investigación pedagógica y a una amplia experiencia, basada en prácticas educativas, para explicar principios importantes que aumentan la capacidad de oral y el escucha, pero la publicación no cubre la necesidad ni del desarrollo auditivo en sus niveles fisiológico y psicológico, ni del habla y tampoco del escucha.

La escucha

Cómo bien lo menciona Beuchat, C. (1989), la escucha y su relación con el aprendizaje es una de las funciones del lenguaje menos estudiadas, con lo único que se cuenta es la investigación realizada por Conquet (1983), donde se demuestran las relaciones establecidas entre las macro habilidades de leer con la escucha.

Este autor demuestra que cuando la habilidad de escuchar está poco desarrollada, la aptitud para leer es igualmente débil, cuando la aptitud para escuchar es amplia, no puede predecirse nada en cuanto a la aptitud para leer, sin embargo demostró que cuando la aptitud para leer está muy desarrollada, se puede afirmar que la aptitud para escuchar tiene todas las posibilidades de estar bastante desarrollada.

Este estudio nos da elementos, para resignificar la importancia de la escucha en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el propio acto comunicativo, exigiendo un espacio de reconocimiento y de génesis de estudios investigativos, confirmando su lugar como una facultad vital e inicial en la adquisición del lenguaje.

De tal forma que se considera que es precisamente cuando el niño por imitación, al escuchar los sonidos de su entorno familiar y social, logra reproducir sonidos y fonemas básicos que se convertirán en palabras (Beuchat, 1989).

Pero la escucha no sólo está relacionada directamente con la producción del lenguaje y en los procesos de la lectura y escritura, sino también en el establecimiento de las relaciones interpersonales dentro del acto educativo y social.

Escuchar y escuchar bien se convierte en una importante puerta de entrada al establecimiento de una comunicación entre el sujeto y de quienes le rodean, permitiéndole ser parte de una comunidad, en la que debe aprender a aprender de los otros y el saber escuchar para poder establecer un diálogo constructivo.

Es por ello que realizar estudios sobre la capacidad de escucha resulta importante para que en el ámbito educativo se reconozca la necesidad de comprender que no todos los estudiantes poseen una habilidad escucha homogénea y como dice Beuchat (1989), con la misma competencia comunicativa indispensable para enfrentar las exigencias escolares.

Respondiendo a la pregunta de la investigación en su fase parcial y logrando los objetivos, se obtuvieron los siguientes resultados.

Resultados

Se analizaron los sustentos teóricos psicopedagógicos, fonético - acústicos y psicofísicos como recursos del desarrollo de la audición fonético y fonológico en el docente en formación y se elaboraron y se validaron los instrumentos de recogida de información: Test 1.0 (Test del oído tonal); Test 2.0 (Diferenciación de las letras vocales); aplicándolos a una muestra representativa de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, que arrojó los siguientes resultados:

derecha	izquierda	total	derecha	izquierda	total
0.5531443605	0.5965885328	1.1497328934			
0.6252614511	0.5735111849	1.1987726361			
0.5247624267	0.499891958	1.0246543848	0.5745423589	0.6582611249	1.2328034838
0.5409535016	0.5226941082	1.0636476096	0.6406101545	0.6363818969	1.2769920513
0.5850867055	0.5108027119	1.0958894175	0.5202274285	0.4952335421	1.0154609706
0.7143911337	0.5824512706	1.2968424045	1.2688336512	1.3199419216	2.5887755727
0.4515725358	0.4697320221	0.9213045579	0.5415483523	0.5366313923	1.0781797446
0.7527872716	0.5838404491	1.3366277205	0.582188162	0.565223272	1.147411434
0.5301260012	0.674286267	1.2044122683	0.510465562	0.5601469164	1.0706124786
0.6497038901	0.6224402893	1.2721441794	0.53397661	0.6153950147	1.1493716247
0.5981363949	0.6194973865	1.2176337813	0.7159814805	0.6155107187	1.331492199
0.5193999514	0.4274330602	0.9468330117	0.5651642603	0.5285574245	1.0937216847
0.4960120287	0.5375201009	1.0335321297	0.4971151872	0.4831749937	0.9802901808
0.6645759759	0.5929117515	1.2574877274	0.5264417084	0.5730479031	1.0994896113
0.758130552	0.6428110321	1.400941584			
1.1541522299	0.9900693913	2.1442216212	0.7838074168	0.5996779916	1.3834854084

Lo anterior nos lleva a detectar, como posibles causas:

- a)** el sujeto (docente en formación) no tiene desarrollado la capacidad fisiológica de diferenciar y descomponer el habla (diferencial tonal y modular)
- b)** la insuficiencia del sistema auditivo de discernir los tonos del habla; esto sucede cuando hay la ausencia del equilibrio auditivo, que a su vez no se permite conducir al desarrollo de la semántica verbal.

Se distribuyó en forma aleatoria Manual práctico de la Fonética y Fonología para LEP, el contenido parcial está presente en la ponencia.

Referencias

- Beuchat, C. (1989). "Escuchar: el punto de partida", en Revista Lectura y vida. Argentina..
- Díaz, P. y Caballero, H. (2009). El desarrollo de las competencias comunicativas. Castilla, España.
- Fernández Planas, A. M. 2005. Así se habla: nociones fundamentales de fonética general y española. Apuntes de catalán, gallego y euskara. Barcelona: Horsori.
- Fonseca, D (2010). Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del agrado primero de educación básica.
<http://www.bdigital.unal.edu.co/3127/1/gloriahelenafonsecadunque.2010.pdf>
- Gil Hernández, J. (2000). Panorama de la fonología española actual. Arcos. Madrid.
- Gili Gaya, S. (1971). Elementos de la fonética general.
- Gómez, F. (2000). La teoría Universalista de Jakobson y el Orden de la Adquisición de los Fonemas en la Lengua Española. Centro Virtual Cervantes. Núm. 16.
- Malmberg, B. (1970). La fonética. Buenos Aires. Eudeba.
- Quilis, A. (1981). Fonética acústica de la lengua española. Madrid. Gredos.
- Rodríguez Adrados, F. (1969). Lingüística estructural. Gredos. Madrid.
- Saussure, F. (1945). Curso de la lingüística general. Losada. Madrid.
- Trubetzkoy, N. S. (1976). Principios de fonología. Cincel. Madrid.

Plan de Estudios 2018. Pautas para el proceso de titulación

ESCUELA NORMAL DE TLALNEPANTLA

Magdalena Núñez Solano

Luis Roberto Díaz Mares

Silvia Martínez Becerril

Palabras clave: Formación inicial de profesores, desarrollo de competencias, docencia, integración docencia-servicio, práctica docente.

Resumen

La investigación Logro de competencias desde el proceso de titulación. Plan de estudios 2018. Es con un enfoque cualitativo de diseño fenomenológico, los instrumentos de indagación empleados son entrevistas, guías de observación y cuestionarios. Hasta el momento se ha logrado que los docentes en formación reflexionen y analicen la gradualidad y porcentaje conseguido de su perfil de egreso con apoyo de la matriz de análisis cualitativo de competencias, así como la identificación de su modalidad de titulación que de 46 estudiantes, 33 han optado por tesis de investigación y 13 por informe de prácticas. La matriz mencionada por su profundidad y al considerar una amplia gama productos educativos y su relación con las competencias genéricas, profesionales y disciplinares, aún se encuentra en proceso de análisis, sin embargo, hasta este momento permite identificar las causas de selección de su modalidad de titulación.

Introducción

En la investigación “Logro de competencias desde el proceso de titulación. Planes de Estudio 2018”, tiene como objetivo general: analizar sistemáticamente, logros y oportunidades de mejora en el desarrollo de competencias profesionales y generales de los futuros docentes de las generaciones 2018-2022 y 2019-2023. Considerando como antecedentes que, a partir de 2018 en las Escuelas Normales se afrontan cambios en el diseño curricular, después de 18 años en el caso de las licenciaturas en educación secundaria y de 6 años en las licenciaturas en educación primaria. De tal forma que, han transcurrido tres años de transformación que, a simple vista, debiera ofrecer nuevos y diferentes horizontes en el proceso de la formación docente, una ruta formativa actualizada que proyecte la conformación de personas cuyo impacto se concretará en la transformación social. Hasta este punto se ha identificado el logro del desarrollo competencial de los normalistas que cursaron el Plan de Estudios 2018, en estas primeras observaciones se encuentra distante de la perspectiva técnica en su proceder porque no se han observado los alcances esperados por la propuesta curricular.

Sin embargo, los datos y tipo de información obtenida hasta el momento, no es suficiente, se requiere un nivel de profundidad mayor en su análisis, ante este panorama surge la interrogante ¿Cuáles son los logros y oportunidades de mejora en el desarrollo de competencias profesionales y generales de los futuros docentes de las generaciones 2018-2022 y 2019-2023 ante el proceso de titulación, que orienten la transformación curricular y gestión académica en la Escuela Normal de Tlalnepantla?

Al abordar este objeto de estudio se considera tener un alcance para las generaciones de docentes en formación que cursen el Plan de Estudios 2018; es de esta forma que los resultados de la investigación e impacto a la formación de docentes se proyecta desde el reconocimiento de sus logros y necesidades a tomar en cuenta por asesores del proceso de titulación de cada programa educativo y, el establecimiento de una ruta innovadora para apoyo al proceso de titulación de estas generaciones.

Para lo cual se han identificado y desarrollado conceptos que permitirán fundamentar los resultados de la investigación, como es el perfil de egreso descrito en el Plan de Estudios 2018, las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación, así como autores como Jara (2018) que define la importancia de la sistematización de experiencias, es decir captar las vivencias de los actores educativos al identificar sus vivencias para la determinación de la modalidad de titulación y su sentir al momento de construir su documento recepcional (p. 58).

Otro autor que se considera para la teorización de la investigación es a Freire (2019) en lo que corresponde a:

- Enseñar exige rigor metódico
- Enseñar exige investigación
- Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos
- Enseñar exige crítica
- Enseñar exige estética y ética
- Enseñar exige la corporificación de las palabras por el ejemplo
- Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación
- Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica
- Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural (Pág. 27)

Desde esta mirada y bajo estos parámetros es que los integrantes del Cuerpo Académico en Formación desarrollan la presente investigación de forma respetuosa, transparente y con el ejemplo, al socializar la producción académica que surge de esta pesquisa y su difusión en congresos, conferencias, diseño y aplicación de talleres, entre otros.

Al respecto y, siguiendo la reflexión de Bertely (2000), pretendemos desarrollar una investigación en un nivel de reconstrucción que recupere el discurso hegemónico desde la orientación de la política pública educativa, en un ejercicio de comprender la forma en que es orientada en las aulas, de modo tal que se observe, distinga y

con ello se de cuenta la lucha de clases incesante y poco reconocida por los estudios y críticas a la educación normalista, los consensos definidos con la realidad práctica, quienes se forman y quienes les orientan en el proceso; comprendiendo la cultura escolar generada al respecto.

Metodología

La indagación pretende una valoración del logro del perfil de egreso de los primeros grupos de normalistas que egresarán de los planes de estudio 2018 en tres licenciaturas en: Educación Primaria, Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria y Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria. Desde una perspectiva cualitativa y descriptiva; empleado la metodología fenomenológica, con sustento en la descripción densa e interpretación de las circunstancias vividas en el proceso de titulación, su sistematización y análisis; recuperándose desde su documentación e interpretación por parte de normalistas a partir del quinto grado que inician el proceso de asesoría para la titulación.

Como estrategia se emplea a la observación no participante y participante; los documentos que hemos denominado primarios serán registros de trabajos del curso de inducción al proceso de titulación (diseñado por el mismo grupo de investigadores), los recursos de asesores y avances en los documentos de los estudiantes.

Estas observaciones, requerirán ser interpretadas por parte de los mismos estudiantes y docentes; por otro lado, se establecen como instrumentos de investigación: escalas de Likert, cuestionario y entrevistas complementarias. Es importante señalar la delimitación del estudio en términos de reconocer la confiabilidad con respecto al universo de 135 normalistas y 15 docentes asesores distribuidos en tres programas educativos.

Resultados

Se han realizado actividades de análisis y orientaciones a los docentes en formación de las Licenciaturas en: Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria y Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria (generación 2019 - 2023; a partir de los cursos: Innovación para la docencia y Proyectos de Intervención docente, lo que ha permitido observarlos e identificar el logro de sus competencias genéricas, profesionales y disciplinares.

En esta generación se visualizan los estragos causados por el confinamiento a causa del COVID-19, en donde está generación curso el segundo año de forma virtual, por lo que ellos expresan en las entrevistas, situaciones de carencias en lo que refiere a conectividad y medios tecnológicos para asistir a las clases virtuales de 46 estudiantes un 70% contaba con medios como laptop, computadora personal o celular para conectarse a las sesiones de zoom o meet, el otro 30% expresa que

compartía recursos con sus hermanos mayores o menores, lo que les impedía en ocasiones tomar la clase. Aunado a lo anterior los entrevistados comentan las implicaciones familiares, como por ejemplo la realización de actividades domésticas o ayuda a los hermanos menores, debido a que la familia consideraba que no “hacían nada” cuando se encontraban leyendo o buscando información para la realización de sus tareas, incluso cuando estaban conectados a la clase virtual; por lo que el 45% de los estudiantes expresan emociones de enfado, 15% tristeza, 40% de culpa ante las situaciones vividas durante la pandemia.

Posteriormente al incorporarse de forma presencial y aún reconociendo los vaivenes vividos durante el confinamiento los docentes en formación expresan, que se sienten cansados y sin ganas de asistir a la escuela normal, que prefieren las clases virtuales. En este sentido sus temores y agotamiento aumento, al realizar las prácticas docentes en condiciones reales de trabajo. Identificándose en el desarrollo de las mismas un retraso en sus competencias genéricas, como es la solución problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo; debido a que las prácticas del segundo año fueron virtuales y las realizaron como observadores, no contaron con la posibilidad de conducir clases en las escuelas secundarias.

Por lo que se observa actualmente que un 68% de los docentes en formación no logran determinar cómo diseñar una secuencia didáctica acorde a las necesidades del grupo; competencia que se combina con la profesional, en torno a la articulación del conocimiento de la Biología ó Química y su didáctica para conformar marcos explicativos y de intervención eficaces.

En el caso del dominio disciplinar de los contenidos para la escuela secundaria, se sentían inseguros y con dudas, al grado de considerar que no eran capaces de explicar la tabla periódica o la célula dependiendo de la especialidad y el 100% requirió de apoyo de sus apuntes y notas para impartir las primeras prácticas docentes presenciales. Los jóvenes presentaban confusión, nerviosismo e incertidumbre; aunado a esto se suma la situación de elegir su modalidad de titulación, objeto de estudio de la presente investigación.

Por lo que se comenzó con entrevistas grupales por especialidad (Biología, Química) para identificar la gradualidad del logro de competencias por parte de los estudiantes normalistas, la primera pregunta fue ¿cuáles son las competencias que establece su perfil de egreso? La respuesta fue – creo que genéricas – en un 45%, un 23% expreso no recordarlas, y el 32% consulto en su celular cuales eran. La siguiente interrogante fue ¿De las competencias genéricas que porcentaje consideran poseer y por qué?, las respuestas fueron vagas, dialogaron entre ellos y llegaron a la conclusión que en un 70% por que consideraban les faltaba tomar decisiones de forma contundente, ya que dudaban en los saberes de la especialidad y eso les orillaba a no tomar decisiones sin dudas y además no conocían en su totalidad las competencias genéricas descritas en el Plan de Estudios.

Para las competencias profesionales consideraban que no era “bueno” expresar que no contaban con ellas y preguntaron si, ¿la respuesta afectaba su evaluación? Se les comentó que las respuestas eran para la investigación y que no correspondía

a los logros de su curso, por lo que los entrevistados acordaron brindar un 65% al logro de sus competencias profesionales. Y en las disciplinares un 60%. Aunque al preguntarles ejemplos que fueran evidencia de esos porcentajes no lograron ejemplificar o evidenciar el porqué.

El análisis de estos resultados preliminares fueron la base para el diseño del curso “Inducción al proceso de titulación y servicio social”, el cual consta de cuatro módulos: Consolidación del perfil de egreso, modalidades de titulación, proceso de asesoría y titulación; y lineamientos. El propósito de este curso fue para que los docentes en formación de tercer año, reflexionarán y analizarán sus logros y áreas de oportunidad alcanzados hasta el quinto semestre. Así como el que identificaran las modalidades de titulación, intencionalidad, estructura académica de la planeación y documentos finales de titulación.

Cabe señalar que antes de este curso, los 46 estudiantes de la especialidad de Biología y Química (100%) comentaron que deseaban titularse por modalidad de tesis de investigación, al consultarles la causa de su decisión expresaron que el portafolio de evidencias era para “flojos”, el informe de prácticas era como se habían titulado los del Plan de Estudios 1999 y que la tesis de investigación era la mejor opción y que demostraba que eran profesionistas de excelencia.

Posterior al curso de inducción los estudiantes elaboraron su carta de exposición de motivos y la selección de modalidad de titulación quedó de la siguiente forma:

Tabla 1. Selección de modalidades de titulación

Licenciatura	Modalidad
Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria y Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria	Portafolio de evidencias - 0 Tesis de investigación - 18 Informe de prácticas - 8
Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria y Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria	Portafolio de evidencias - 0 Tesis de investigación - 15 Informe de prácticas - 5

Retomando el desarrollo del curso y con la finalidad de que los docentes en formación comprendieran y analizaran el logro de su perfil de egreso se les solicitó que elaborarán la “Matriz de Análisis cualitativo de competencias” a continuación se presentan dos fragmentos:

Figura 1. Fragmento de la matriz de análisis cualitativo de competencias

			Identificar únicamente si se registran en el programa de cada curso del plan de estudios y señalar SI, cuando se localicen.				
			Competencia genérica 1	Competencia genérica 2	Competencia genérica 3	Competencia genérica 4	Competencia genérica 5
	Curso	Evidencias de aprendizaje de cada unidad	Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico	Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal	Colabora con diversos actores para generar proyecto innovadores de impacto social y educativo	Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.	Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.
Primer semestre	Desarrollo y aprendizaje						
	El sujeto y su formación profesional						
	Lenguaje y comunicación	Planeación					
	Aritmética. Números naturales						
	Introducción a la naturaleza						
	Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa	Trabajo de inclusión					
	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje						
Segundo semestre	Prácticas sociales del lenguaje						

Figura 2. Fragmento de la matriz de análisis cualitativo de competencias

[illegible]

En esta tabla se les solicita a los docentes en formación colocar sus productos educativos elaborados por curso e identificar que competencias logran identificar que han concretado. En una entrevista grupal se les exhortó a socializar sus dudas respecto a que productos colocar y por qué; el diálogo y debate entre pares fue enriquecedor y como ejemplo de recuperación de algunas de las opiniones tenemos lo siguiente: La elaboración de instrumentos de indagación elaborados en el primer año, primer semestre les fueron de ayuda para la elaboración de un documental en el curso de Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad, para lo cual desarrollaron sus competencias genéricas “Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica” al emplear sus celulares para grabar las entrevistas (audio), diversas aplicaciones para elaborar editar el documental (video) y alojarlo en YouTube. Así como las profesionales “Caracteriza a la población estudiantil con la que va a trabajar para hacer transposiciones didácticas congruentes con los contextos y los planes y programas” al identificar el contexto, a los estudiantes de las escuelas de educación básica, los contenidos disciplinares de cada nivel educativo y su relación con los diversos actores educativos.

Está matriz que en un primer momento les pareció confusa y difícil de realizar les fue de ayuda para comprender el logro de sus competencias y la gradualidad de las mismas, así como identificar en que requieren poner mayor empeño para alcanzar el perfil de egreso idealizado. Es de esta forma que hasta este momento se encuentra en proceso el análisis y reflexión de la matriz debido a que es una muestra grande de 46 que requiere de tiempo y dedicación a fin de establecer las pautas idóneas de mejora para la siguiente generación y la implementación del curso ya mencionado. Cabe destacar que este curso se realizó de manera virtual en la plataforma Moodle institucional y que cada uno de los cuatro integrantes del cuerpo académico diseño e implemento un módulo.

Discusión y conclusiones

Los avances de la investigación en un 65% permite identificar el nivel de abstracción, que tienen los docentes en formación al precisar y valorar el logro de sus competencias genéricas, profesionales y disciplinares; también se observan los estragos que causó el confinamiento por COVID-19 en el desarrollo de las mismas y aunque no corresponde al objeto de estudio, se encuentran las emociones que afectan significativamente el desarrollo académico de un normalista y que sirve de insumo para otras investigaciones.

En conclusión, se observa una muestra de 46 estudiantes inmersos en un contexto y cultura escolar en donde predomina las ideas de los formadores de docentes y la de los estudiantes de cuarto grado, las presiones entre los mismos estudiantes de elección de una modalidad de titulación, el reconocimiento que la tesis de investigación exige un rigor académico. Aún falta entrevistar a los docentes, pero en reuniones de trabajo se les escucha mencionar “titularse por tesis bien difícil, lo mejor es un informa de prácticas, si yo cuando me titule por tesis, me tarde bastante”

Se observa una comunidad propositiva, entusiasta que, de vez en vez, expresa sus temores, pero que no deja de luchar, para ser los mejores académicamente, lo que se refleja en los estudiantes a su cargo, que desean titularse por tesis de investigación por que es para los que verdaderamente se esfuerzan académicamente y estos jóvenes normalistas desean ser como sus maestros.

Referencias

- Bertely, B. M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós: México, Buenos Aires, Barcelona.
- Freire, P. (2019). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI: México.
- Jara, H. (2018). La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos políticos. CINDE: Colombia.
- SEP (1999). Plan de estudios Licenciatura en Educación Secundaria. México.
- SEP (2018). Acuerdo 14/07/18 Por el que se establecen los planes y programas de estudio de las Licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. DOF, México.

Correlación lingüística español-inglés en estudiantes normalistas que cursan inglés a nivel básico

ESCUELA NORMAL NO. 4 DE NEZAHUALCÓYOTL

Manuel Demetrio Aquino Bonilla

Palabras clave: Interdependencia Lingüística, Competencia Comunicativa, Formación Docente.

Resumen

Durante las últimas décadas se han implementado en México políticas con el fin de promover la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. En la formación inicial de docentes se incluye el inglés en los nuevos planes de estudio, y se han asignado maestros especialistas para atender esta necesidad en todas las escuelas normales del país. Dada esta situación, la producción de conocimiento y su aplicación en la formación docente se hace necesaria, especialmente en los docentes que se incorporarán a educación primaria y especial, donde la enseñanza del inglés es muy escasa o prácticamente nula.

El objetivo de esta investigación es identificar cuál es la relación lingüística entre los idiomas español e inglés. Se realiza un estudio correlacional con estudiantes que cursan las licenciaturas en Educación Primaria y en Inclusión Educativa. Se aplicó un examen de inglés y una prueba para identificar su competencia lingüística en español. En una exploración inicial se revisaron los promedios de calificaciones obtenidas en el bachillerato, tanto en promedio general como en inglés. El trabajo se apoya en la hipótesis de interdependencia lingüística de Cummins.

Los resultados preliminares muestran mejores promedios generales en el bachillerato que los obtenidos en inglés. No se detectaron diferencias significativas en el nivel de inglés de los estudiantes de ambas carreras. Aun se encuentra en proceso el trabajo de correlación, se espera contar con elementos teórico—empíricos para el diseño de propuestas de intervención orientadas a promover la transferencia lingüística de los docentes en formación.

Introducción

La enseñanza del inglés en México se implementa en educación secundaria y preparatoria desde los años 70. Es hasta inicios de la década de 1990 que se ha intentado implementar esta asignatura en las escuelas primarias públicas. Para este fin se han desarrollado diversos programas entre los que destacan, Enciclomedia en inglés, el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) y el Programa Nacional de Inglés (PRONI). “Conforme al PRONI, todo3s los estudiantes de tercer grado de preescolar hasta sexto grado de primaria deben recibir de dos a

dos horas y media de instrucción a la semana; no obstante su carácter de programa nacional, el PRONI ha alcanzado sólo al 18% de la población en edad escolar básica” (Hernández, 2019, p. 3).

En este sentido, un director de Escuela Primaria en Ciudad Nezahualcóyotl comenta:

No, la escuela no está dando clases de inglés porque no tenemos algún maestro especialista. Nosotros informamos a la Supervisión Escolar, a la autoridad inmediata que no era posible dar las clases de inglés; se le informó a la Supervisora que se les hizo la invitación a las maestras, a los maestros, que si estaba en sus posibilidades, si lo aceptaban, adelante, que lo hicieran como para poder darle un seguimiento y ver si se están dando las clases o no se están dando (...). De manera formal no se están dando clases de inglés aquí, había la opción en ese sentido, tenemos la información de que era obligatorio impartir clases de inglés, pero solo en las escuelas que tuvieran maestro especialista. Se les ha invitado a todos para que pudieran acudir a tomar clases de inglés para que estuvieran preparados y poder transmitir esa clase. Al final, a las de primer grado fue a las que se les mandó en el listado y prácticamente se les obligó a que asistieran. Pero solo a las maestras de primer grado (S. No. 1; 10, 06, 2019).

Con la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) se incluye la asignatura de inglés en los niveles de educación preescolar y primaria, ampliándose el espacio curricular en esa materia, por lo cual la educación básica destinaría un total de 1060 horas para su enseñanza y se define como propósito “Que los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje, para interpretar y producir una variedad de textos orales y escritos, con el fin de satisfacer sus necesidades de comunicación, desarrollar estrategias para el aprendizaje y generar conciencia sobre la existencia de otras culturas” (SEP, 2009, p. 9).

En este marco, el Plan de Desarrollo 2015-2025 de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl se ha propuesto como visión de los programas de Licenciatura en Educación Primaria, Inclusión Educativa, y Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, “Que hacia el año 2025 los estudiantes estén certificados en el idioma inglés y en el uso de la tecnología, para que sean promotores y difusores del conocimiento a nivel nacional e internacional” (Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, PDI 2015-2025).

Con base en esta visión, se ha definido como objetivo incrementar la certificación del personal directivo, docente y estudiantes en una segunda lengua, a través de un Programa Integral de Lenguas en el marco de indicadores y estándares nacionales e internacionales que aseguren el nivel de dominio y la obtención de certificaciones al término de cada semestre.

Es así que las políticas y objetivos propuestos plantean grandes desafíos a la Escuela Normal, dada su función central de formar docentes que atiendan las necesidades de educación básica, entre ellas la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Para la Normal asumir estos desafíos y lograr los objetivos propuestos es deseable y futurible, además son factibles para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria. No así para las licenciaturas en Educación Primaria e Inclusión Educativa, cuyos estudiantes en su mayoría ingresan con un conocimiento apenas básico de idioma inglés, ven la asignatura como algo ajeno a la formación de su carrera y que muy probablemente no necesitarán en su futuro laboral, dadas las políticas que no siempre operan en educación básica conforme a los discursos establecidos. Esta situación tiene un impacto negativo pues se enfrentan al dilema del re-encuentro con una lengua extranjera cuya comprensión y aprendizaje les es muy difícil “Yo no faltó a la clase de inglés, pero si le soy sincera, no entiendo nada, especialmente si la clase es en ese idioma” (S. No. 2; 21, 11, 2021). En contraparte, si la clase es en español y el docente no tiene un dominio suficiente de la asignatura, entonces el estudiante percibe que la enseñanza de la segunda lengua no es de suficiente calidad. ¿Qué hacer entonces? ¿Cómo vincular ambos idiomas para generar mejores aprendizajes en lengua extranjera y a su vez mejorar la lengua materna?.

Ante la cuestión de cómo influye la lengua materna (L1) en el aprendizaje de una lengua extranjera (L2), una primera postura destaca diversos aspectos negativos, entre estos se encuentran, por ejemplo: los estudiantes escriben según escuchan; se confunden ante los falsos cognados y los transfieren pensando que significan lo mismo en español e inglés, con lo cual se crean confusiones tanto al expresarse como para comprender lo que se escucha o se lee; trasladan la lógica de la estructura gramatical de su lengua materna a la de la lengua extranjera, etc. Otra corriente de pensamiento considera que en el aprendizaje de una lengua extranjera las competencias lingüísticas del aprendiz en L1, tienen la posibilidad de actuar favorablemente y rendir frutos en la adquisición de conocimientos y experiencias nuevas en la L2.

En esta investigación se asume que la lengua materna tiene un impacto muy importante en la adquisición de una lengua extranjera, y a su vez, el aprendizaje de una segunda lengua influye significativamente en la competencia lingüística de la lengua materna. Por lo tanto, se pretende identificar en qué medida se produce tal relación y, si por su carácter de utilidad la relación es positiva, negativa o nula.

Así, considerando que la querella sobre la interdependencia de idiomas tiene un impacto significativo sobre los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras, se pretende aportar elementos de conocimiento que orienten el uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Con base en lo anterior, se pretende responder a las siguientes

Preguntas de investigación:

¿Cuál es la correlación entre la competencia lingüística de español e inglés?

¿Cómo influye el desempeño de los estudiantes en su lengua materna en el aprendizaje del idioma inglés?

¿Qué factores de trayectoria escolar influyen significativamente en la relación lingüística español-inglés?

Objetivos.

- Determinar el grado de correlación lingüística entre los idiomas español e inglés en estudiantes normalistas.
- Identificar cómo influye el trayecto escolar del estudiante en la relación planteada.

Propósito.

Diseñar estrategias de transferencia lingüística para desarrollar cursos de inglés en el nivel básico para que los estudiantes sean capaces de producir textos y participar en prácticas sociales del lenguaje.

Justificación

La necesidad de adaptarse a los cambios científicos y tecnológicos, la universalización del inglés en educación básica, así como los resultados de diversas evaluaciones nacionales e internacionales que han mostrado bajos rendimientos de los estudiantes mexicanos en el área de lenguaje, hacen necesario que la actividad académica de las instituciones formadoras de docentes se centre en la práctica y transferencia de conocimientos y habilidades. Ante estas condiciones, la formación de docentes necesita ser óptima para garantizar una educación básica de calidad, a pesar de las limitaciones que los aspirantes a la docencia muestran al ingresar.

Por ello, el interés de esta investigación por identificar el nivel de interdependencia entre la competencia lingüística de L1 y L2 permitirá:

Contribuir a que los estudiantes reconozcan por sí mismos la relevancia y las ventajas

de transferir competencias lingüísticas entre L1 y L2.

Desarrollen mayor independencia en el aprendizaje de competencias lingüísticas en inglés y en su lengua materna, para darles un uso funcional e incrementar la motivación hacia el estudio de LE.

Metodología

Las investigaciones realizadas sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras fueron regidas por los supuestos conductistas hasta mediados de la década de los sesenta del siglo XX, y se caracterizaron en esencia por los análisis contrastivos de las lenguas involucradas en dicho aprendizaje. Conforme a Salazar (2006, p. 47) ello se debió a la creencia, fuertemente arraigada, de que cada lengua era única en lo que concierne a las estructuras y reglas que conforman los sistemas fonológicos, morfológicos y sintácticos. Tal postura negaba la posibilidad de que

existiesen similitudes en la estructura profunda o subyacente de las lenguas en cuestión.

Desde la perspectiva del análisis contrastivo, la preocupación se centraba en establecer o predecir los posibles problemas que podría enfrentar el estudiante de idiomas como resultado de la diferencia entre su lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje. Es hacia fines de los setenta, con la teoría de Cummins (1979), que se postula la premisa de que en la situación de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, la competencia adquirida en L1 tiene posibilidad de actuar favorablemente en el aprendizaje de L2. En este sentido, “Los estudios de Cummins en el contexto escolar encontraron que existen ventajas de estudiantes bilingües por sus competencias lingüísticas para realizar transferencias de conocimientos entre L1 y L2 y además por el conocimiento de dos culturas” (Cummins 2005; en Miguez, 2009).

De ahí que ante la cuestión de por qué Inglés y Español, la respuesta tentativa es: porque existe interdependencia entre lenguas; es decir, los estudiantes que mejor comprenden y dominan el funcionamiento de su lengua materna, muy probablemente logren un mejor desempeño en el aprendizaje de una lengua extranjera; y, en sentido contrario, quienes tienen problemas para producir textos y comunicarse en forma eficiente en su propia lengua quizá no logren un aprendizaje claro de una lengua meta. En este sentido, “Hablar de interdependencia lingüística implica a su vez, la necesidad de considerar la noción de transferencia del conocimiento lingüístico de un idioma a otro, dado que es a través de este último proceso que el aprendiz de una lengua extranjera manifiesta la vinculación entre su lengua materna y la lengua meta objeto de aprendizaje” (Salazar, 2006, p. 46).

Al abordar la relación entre competencia lingüística y comunicativa, se pretende superar la dicotomía entre conocimiento y competencia, en otras palabras la creencia de que al desarrollar competencias se renuncia a transmitir conocimientos. Como propone Perrenoud (2010, p. 7) “La competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos”. En este sentido, la competencia comunicativa se genera en la práctica de la lengua extranjera, en una diversidad de situaciones de interacción para unir la expresión, la repetición y variación con los deseos de comprender y de hacerse comprender, favoreciendo un compromiso personal con los intercambios seguidos. Por ello, la competencia comunicativa no está divorciada de la competencia lingüística; es decir, de la gramática, las funciones y la estructura de la lengua, pues este conocimiento también es esencial para producir textos y comunicarse en forma correcta, de no ser así se corre el peligro de la fosilización del idioma.

El estudio es de tipo correlacional. Para identificar la competencia lingüística en Inglés se aplicó una prueba que evalúa la competencia lingüística con un antecedente de 400 horas de estudio. La prueba mide la CLI en tres bandas con un total de 64 ítems. Del 1 al 24 se incluye la banda básica; del 25 al 48 la intermedia;

y del 49 al 64 la avanzada. Para motivos de este estudio, se evaluaron las dos primeras bandas. Si consideramos que la enseñanza del inglés se hace obligatoria en educación básica a partir de 2009, entonces los estudiantes normalistas, sujetos de este estudio, “deben” haber cursado en su trayecto escolar previo a la Escuela Normal entre 550 a 610 horas de inglés.

En la muestra se incluye estudiantes de 1o. y 2o. grados de educación normal que estudian las licenciaturas en Educación Primaria y en Inclusión Educativa. En total se encuentran en lista 86; de ellos, 16 se encuentran estudiando en el Instituto Juan Crisóstomo Bonilla en el Estado de Puebla conforme al Programa Institucional de Movilidad Académica; y 7 se han dado de baja, hasta el momento se ha recabado una muestra de 28 casos que se presentan en este avance preliminar. Se procesó la información con estadística descriptiva y está en proceso la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson.

Resultados

Los datos del trayecto en preparatoria muestran un promedio general, en todas las materias, de 8.8 y un promedio de 8.6 en la asignatura de inglés, por lo tanto, es mayor el promedio general que el promedio obtenido en lengua inglesa. Este dato permite suponer que desde el trayecto en preparatoria el rendimiento académico en inglés no fue la principal fortaleza de la trayectoria, probablemente esto explique por qué los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria no ven la materia de inglés como algo necesario para su formación inicial y en la inserción laboral no lo utilicen para la enseñanza de esa lengua extranjera en las escuelas primarias, excepto si los obligan. Los datos también permiten observar que no existen diferencias significativas en el nivel de inglés de los estudiantes de esta carrera, pues la mayor proporción apenas alcanza el nivel básico de idioma. A pesar de ello, existe una brecha significativa tanto en el promedio general, como en el de inglés; en este sentido, el promedio general máximo es de 9.8, mientras que el mínimo es de 7.7. Estos máximos y mínimos son muy semejantes en el promedio de inglés, con una máxima de 10 y una mínima de 7.4.

En el caso de la carrera de Inclusión Educativa se observan datos muy semejantes a los de primaria, donde el promedio general del bachillerato es de 8.6 y el de inglés también es de 8.6. De manera muy semejante a la carrera de Primaria, en Inclusión se observa una media de 8.6, un promedio mínimo de 7.2 y máximo de 10.

Se observan avances en el desempeño de ambas carreras, en el nivel básico. Ello permite inferir que los cursos por niveles, como estrategia de formación curricular, han tenido un impacto significativo en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, contrarrestando la influencia que pudiera ejercer la trayectoria escolar previa. A pesar de ello, el reto es particularmente significativo en ambas carreras pues generalmente las evaluaciones en el transcurso del bachillerato son laxas y no siempre lo suficientemente objetivas, pues se ha encontrado en entrevistas y pláticas con los estudiantes que gran parte de la evaluación obtenida durante el bachillerato depende en gran medida de acciones como llevar posters,

recortes de periódicos, canciones, u otras actividades que no siempre permiten valorar con la suficiente objetividad el nivel de idioma que tienen los estudiantes en bachillerato. El resultado es que la mayoría ingresan con nivel elemental o apenas básico a los cursos de esa lengua extranjera en la Escuela Normal. (ver tabla No. 1).

Tabla No.1. Trayecto en el bachillerato

LICENCIATURA	PROM. BACH.		CORRELACIÓN (En proceso)
	GENERAL	INGLÉS	
PRIMARIA			
Media	8.8	8.6	
Mínima	7.7	7.4	
Máxima	9.8	10	
INCLUSIÓN			
Media	8.6	8.6	
Mínima	7.4	7.2	
Máxima	9.6	10	
TOTAL			
Media	8.7	8.6	
Mínima	7.4	7.2	
Máxima	9.8	10	

Al hacer el análisis por grupos se puede apreciar que a menor dominio del idioma inglés es menor la desviación típica; es decir, en un grupo cuya mayoría de encuentra en el nivel básico las diferencias no son significativas. Luego, conforme se avanza en la adquisición del idioma, en tanto más se desarrolla la competencia lingüística, la heterogeneidad se reduce. Aún se está procesando la información sobre competencia lingüística en el idioma español, por ello es prematuro aventurar conclusiones sobre la hipótesis de interdependencia lingüística entre idiomas. No obstante, se pueden hacer las siguientes proposiciones: 1) En tanto mejore el aprendizaje de la lengua extranjera, mejor será el perfeccionamiento de la competencia lingüística en la lengua materna y; 2) Si bien la trayectoria escolar previa influye en las correlaciones propuestas, esta influencia es contrarrestada por efecto de los cursos en la Escuela Normal.

Referencias

Perrenoud, Philippe (2010). Construir Competencias Desde la Escuela. México: J. Sáez Editor.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual

Children. Review of Educational Research. USA.

Salazar L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras. Laurus, año/vol. 12, número extraordinario. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas Venezuela. Pp. 45-72.

Secretaría de Educación Pública (2009). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.

Disponible en <http://www.Desteca.com.mx/reunión/presentaciones.html>

ANEXO No. 1

Correlación: promedio general y promedio de inglés en el bachillerato

N	GENERAL	INGLÉS	X2	Y2	X*Y
1	94	94	8836	8836	8836
2	78	78	6084	6084	6084
3	84	80	7056	6400	6720
4	85	78	7225	6084	6630
5	92	90	8464	8100	8280
6	98	100	9604	10000	9800
7	91	86	8281	7396	7826
8	95	91	9025	8281	8645
9	89	88	7921	7744	7832
10	92	94	8464	8836	8648
11	77	74	5929	5476	5698
12	91	94	8281	8836	8554
13	87	96	7569	9216	8352
14	96	76	9216	5776	7296
15	78	84	6084	7056	6552
16	87	96	7569	9216	8352
17	95	74	9025	5476	7030
18	83	88	6889	7744	7304
19	88	100	7744	10000	8800
20	89	94	7921	8836	8366
21	94	76	8836	5776	7144
22	76	96	5776	9216	7296
23	88	84	7744	7056	7392
24	89	96	7921	9216	8544
25	84	88	7056	7744	7392
26	86	78	7396	6084	6708
27	82	80	6724	6400	6560
28	74	72	5476	5184	5328
S	2442	2425	214116	500718	500287

Las emociones en la configuración de los docentes

ESCUELA NORMAL DE TEJUPILCO

Marcos Oliver Jaimes Gómez

Verónica Molina Suárez

Carlos Alberto Velázquez Ramírez

Palabras clave: creencias, emociones, actitudes, docentes.

Resumen

En las Escuelas Normales como instituciones de educación superior enfocadas a la formación de docentes, el perfil de egreso está planteado en competencias donde los estudiantes diseñan, organizan y aplican estrategias y actividades adecuadas al desarrollo de los alumnos de educación básica; En el contexto de la Escuela Normal de Tejupilco, surge el interés por conocer las emociones vividas por los estudiantes de tercer grado de la Licenciatura en Educación Primaria durante sus jornadas de prácticas pedagógicas y su proceso de Formación Inicial, con el propósito de propiciar su reconocimiento y posibilitar el desarrollo de competencias, a través de un proceso de investigación-Acción, que posibilite el fortalecimiento de los fundamentos teóricos a la vez que se busca mejorar la situación de estudio.

De tal manera que la presente ponencia constituye un reporte parcial de investigación, en el que se muestran algunos hallazgos desde la teoría y los actores, dando forma al primer momento de investigación, a partir del cual se desprende un segundo momento donde se pretende diseñar y aplicar la estrategia de intervención.

Introducción

La importancia del estudio sobre las creencias, emociones y actitudes en la configuración de los docentes surge a partir de que existe la necesidad debido a distintas problemáticas que han tenido los estudiantes y han repercutido en el logro de sus competencias didácticas, genéricas y disciplinares, dando como resultado en algunas ocasiones el abandono escolar y en otros casos más graves el suicidio, constituyéndose así en un aspecto emergente para formar a los futuros docentes, con la finalidad de ofrecerles mejores elementos para formarse.

El reconocimiento de las emociones y la aplicación de una inteligencia emocional en un mundo con tantas exigencias, posibilita que la calidad docente no se vea afectada, es por ello que se retoma como factor fundamental la parte emocional dentro de la formación misma, además, al incorporarse nuevos términos como “educación socioemocional” como área indispensable en la formación de niños y

niñas, en la formación de docentes resulta también necesario trabajar estos aspectos no solo como un curso más dentro de la malla curricular, sino como un factor indispensable en la vida de todo ser humano.

Según la SEP (2018) en los aprendizajes clave:

La educación socioemocional tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (p. 518).

Desde esta definición, lo emocional es parte de la formación básica en la vida de los seres humanos pues resulta aplicable en el día a día y se justifica perfectamente que sea uno de los temas de estudio fundamentales en la actualidad y que se esté prestando atención a aspectos relacionados con el bienestar emocional tanto o mayor aún que el académico. Aquí adquiere sentido el eslogan institucional de la ENT “Ser mejores seres humanos para ser mejores maestros”, en honor al mismo tenemos que garantizar la situación y la condición humana con la que nuestros alumnos cuentan a su egreso.

Para tal efecto, la presente investigación establece los elementos que guían el proceso:

Pregunta central: ¿Cuáles son las necesidades de los estudiantes respecto a sus emociones, creencias y actitudes durante la formación inicial y de qué manera se pueden mejorar para fortalecer sus competencias?

Objetivo: Conocer las características y necesidades de los estudiantes respecto a sus emociones, creencias y actitudes durante la formación inicial, con la finalidad de implementar estrategias que conduzcan a una mejora permanente de sus competencias.

Supuesto: Las emociones que experimentan los estudiantes normalistas en las prácticas profesionales, forman parte fundamental en su proceso de formación docente, de tal manera que el reconocimiento y manejo de las emociones posibilita una mejor formación profesional.

Metodología

El campo educativo tiene un sinfín de matices, pues se trabaja con personas, con seres complejos y diversos por naturaleza. De tal manera que el documento es considerado de corte cualitativo porque pretende dar cuenta del trabajo de un grupo

de sujetos en una realidad social concreta, la cual es compleja y por ello, sólo se abarcará una parte de la misma, y ésta se refiere a las creencias, emociones y actitudes en la configuración de docentes en una escuela normal, con sus implicaciones e impacto en la formación inicial.

Como parte fundamental en la construcción del presente trabajo de investigación, por la intervención realizada, recurrimos a la metodología de la Investigación-Acción, la cual, en palabras de Elliott (1993) citado en Latorre (2003) implica el “estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24).

En términos generales dicha metodología se constituye en un proceso reflexivo sobre una situación específica de la realidad, pretendiendo mejorar la situación actual mediante la implementación de las acciones pertinentes.

Asimismo, Kemmis (1988) nos dice que:

La Investigación-Acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas (p. 42).

De esta manera se puede notar que la Investigación-Acción ofrece la oportunidad de intervenir en varios aspectos de la vida cotidiana de la ENT, de manera positiva, con acciones específicas dentro del ámbito educativo.

Resultados

Tradicionalmente la escuela ha enfocado la atención preferentemente al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, porque hasta hace poco se pensaba que esta área correspondía más al ámbito educativo familiar que al escolar, o que el carácter o la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional; desde esta visión no se consideraba, que estas dimensiones del desarrollo pudieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera explícita. Sin embargo, estudios recientes confirman cada vez más el papel central que desempeñan las emociones, y la capacidad para gestionar las relaciones socio afectivas en el aprendizaje.

En ese sentido, la actual reforma educativa hace énfasis en la promoción de la Educación Socioemocional fundamentada en los hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, los cuales han enfatizado la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje.

El contexto de las emociones en la Escuela Normal de Tejupilco

El concepto de las emociones tiene matices que han cambiado a lo largo del tiempo, y por su explicación se ha enfocado desde diversos puntos de vista; tenemos teorías variadas que han sido clasificadas de acuerdo a su punto de interés, de la forma en que se identifican, desde la mirada de Goleman (2016):

en esencia, todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado. La raíz de la palabra emoción es *motere*, del verbo latino “mover”, además del prefijo “e”, que implica “alejarse”, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar. (p. 24)

De tal manera que, si bien es cierto, las emociones son de naturaleza fisiológica, son aquello que nos mueve, o nos paraliza en determinados momentos, pero además se ha demostrado que es posible, bajo ciertos criterios, el reconocimiento y manejo de las mismas.

Cabe agregar que la cuestión de las emociones en el ser humano es inseparable del componente afectivo que siempre está presente y que condiciona las respuestas de los individuos ante los estímulos del medio, como señala Goleman (2016):

En un sentido muy real, tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente. Estas dos formas fundamentalmente diferentes de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental. Una, la mente racional, es la forma de comprensión de la que somos típicamente conscientes: más destacada en cuanto a la conciencia, reflexiva, capaz de analizar y meditar. Pero junto a este existe otro sistema de conocimiento, impulsivo y poderoso, aunque a veces ilógico: la mente emocional. (p. 27)

En ese sentido, resulta de vital relevancia, lo que escriben los estudiantes en su diario de prácticas, el cual es considerado como un contenedor de experiencias, y hay que poner especial atención en las interpretaciones que se establecen sobre las emociones, las cuales, se construyen a partir de una articulación de sentidos y significados que además de lo meramente fisiológico del ser sentidas, deben ser aprendidas y posibilitan aprendizajes a partir del ejercicio de reflexión de la experiencia vivida.

Uno de los aspectos importantes que se pueden tomar en cuenta, es el lugar privilegiado que, en las últimas reformas educativas, han adquirido las emociones y su promoción en la escuela, independientemente del nivel educativo, con la idea de adecuarse al enfoque de la educación humanista desde el que “Aprender a autorregular las emociones”, se ha constituido en uno de los ejes de la educación básica en México y para el caso de las Escuelas Normales representa una excelente oportunidad para impactar positivamente a través de los docentes en formación.

La emoción en el campo educativo de las Prácticas profesionales.

Lo emocional se ha convertido así en una categoría que se ha puesto de moda y que se plantea desde una

visión de la psicología positivista que aparece como una respuesta tentativa a las demandas sociales y educativas mediante el desarrollo de competencias emocionales que se concretan al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. En ese sentido, la SEP en el plan y programas de estudio 2017 se reconoce que...

Las emociones son un componente complejo de la psicología humana. Se conforman de elementos fisiológicos que se expresan de forma distintiva y de aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes, lo que implica que las emociones, [...], también son aprendidas y moduladas por el entorno sociocultural y guardan una relación de pertinencia con el contexto en el que se expresan (SEP, 2017, p. 521)

Se percibe que uno de los aspectos que aparecen de manera implícita y por demás arraigada, es la separación de la razón y la emoción, es decir, de la diferenciación, en tanto componentes del ser humano, de los procesos de pensamiento y sentimiento en la vida.

Para otros autores como Schmidt-Atzert (1985) el término emoción se ha considerado como un proceso que involucra una vivencia subjetiva, es más una reacción fisiológica y un comportamiento, de ahí que tengan una historia evolutiva que se articule con la idea de emoción vista como una reacción y como parte del comportamiento humano. Por otro lado, Uc Mas (2007), afirma que:

la emoción es una respuesta urgente a las necesidades del medio, sobre todo a las situaciones evaluadas como peligrosas, ante las cuales la emoción actúa como un mecanismo humano para hacerles frente con éxito, [...], la emoción podría pensarse como una adecuación del organismo a la dificultad que le presenta el entorno, y en ese sentido, no necesariamente irracional (p. 35).

En esta percepción, las emociones se conciben como algo poco usual que se encuentran prefijadas en los motivos, y las creencias e intenciones de cada sujeto, desde donde se establece, quizá, una relación que se genera de manera reactiva e intencional ante cierta situación. Otra definición que permite observar esta relación entre la emoción y algún evento perturbador se coloca en el planteamiento que concibe a las emociones como, “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2000, p. 61)

La visión utilitarista desde la que distintos autores abordan el ámbito emocional a partir de clasificaciones desde las que se plantea una especie de homologación, dificulta su comprensión, pues la propia expresión de lo emocional es un campo difícil, en palabras de Bisquerra (2011) se vive una especie de “analfabetismo emocional” el cual es causa de necesidades sociales como la ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, suicidios, comportamientos de riesgo, etc.

En este orden de ideas, las afirmaciones que conciben a las emociones y específicamente la educación socioemocional deben ser repensados, porque parece que todo el mundo las entiende, sin embargo, pensar a la emoción vista desde la escuela que plantea términos como habilidades emocionales, emociones positivas y negativas, autorregulación, etc., sugiere tratar de mirarla desde un cristal opaco que desvaloriza las emociones, pues no vemos cómo se vive desde lo cotidiano el vínculo de la razón y la emoción que constituye nuestro vivir humano.

Bajo esta idea las emociones no son, como lo señala Maturana lo que llamamos sentimientos, pues desde el punto de vista biológico lo que sugerimos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Estos planteamientos son los que nos ponen en la posibilidad de observar a las emociones alejadas del currículo o de la teoría para ajustarnos a la recuperación de éstas desde la praxis de la vida cotidiana, en donde sabemos que están presentes, pero lo negamos, porque insistimos en que lo que define nuestras conductas como humanas es nuestro ser racional.

La multirreferencialidad desde donde se han abordado las emociones, permite comprender la complejidad que se articula en el proceso de describirlas, sin embargo, parece ser que cuando se habla de emociones negativas, positivas o ambiguas y de la caracterización que se hace de las mismas aparentemente se diluye este punto de encuentro que se observa en las diferentes conceptualizaciones del término que refiere al carácter fisiológico de las emociones y a la asociación que se establece entre éstas y los distintos órganos del cuerpo.. Esta articulación entre la emoción y lo corporal desde la fisiológico, permite entender que ésta es parte constitutiva del ser y que en tanto constitución se involucra en el hacer, es decir, la emoción guía el actuar aun desde el inconsciente.

Discusión y conclusiones

Por principio de cuentas se habrá de señalar que la formación que se ofrece en las Escuelas Normales se entiende como inicial, en el sentido de que ésta ha de concebirse como un proceso continuo, el cual no termina cuando se egresa de la carrera.

Por otro lado, si bien es cierto que para acceder a una educación de calidad intervienen un sinnúmero de factores de organización y gestión desde ámbitos como lo social, económico, cultural, entre otros, la formación de los futuros docentes y los que ya están en servicio también contribuye a mejorar la situación educativa actual. Al respecto la SEP, (2018) establece que la expectativa es que los docentes promuevan en sus estudiantes la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de habilidades y destrezas, la interiorización razonada de valores y actitudes, la apropiación y movilización de aprendizajes complejos para la toma de decisiones, la solución innovadora de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, como resultado de su participación en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales.

En este sentido, los planes de estudio para la formación inicial han otorgado gran importancia al acercamiento de los futuros docentes hacia las escuelas donde posteriormente ejercerán como profesionales. Un supuesto de base que comparten estas propuestas es el de considerar que el aprendizaje de la docencia tiene lugar de manera importante (aunque no exclusiva) en la práctica, en contacto con las condiciones reales de la vida escolar y sus pautas culturales, por ello, el proceso de prácticas se constituye en un espacio donde se viven las emociones en la formación docente.

Dicho contacto de los docentes en formación con las escuelas de educación básica se desarrolla de manera gradual, de lo contrario puede resultar en algo emocionalmente desagradable, frustrante o traumatizante, así, los primeros acercamientos deberán ser de observaciones, sensibilización y contextualización y de manera progresiva, de la mano con los conocimientos teóricos establecidos en la formación inicial que se trabajan en la Normal.

En este sentido, recuperamos la voz de una estudiante de tercer grado de la Licenciatura en Educación Preescolar, quien señala:

“La verdad, en ocasiones cuando voy a prácticas me estreso mucho, me genera mucha ansiedad el tener que trabajar durante varias horas con los niños, yo sé que es mi función, pero a veces me dan ganas de llorar, otras de reír porque son muy lindos y algunas veces de gritar de la desesperación, pero luego viene la calma”

Se entiende, que no todas las necesidades de formación se pueden cubrir “de manera específica y con certeza, mediante la formación inicial, pero constituyen retos estimulantes para continuar la preparación docente, es decir, para asumir la formación permanente durante el servicio” (SEP, 2004, p. 54).

Finalmente, no se puede negar la necesidad de la formación teórica de los futuros profesionales, sin embargo, también habrá que tomar consciencia de la imposibilidad de formarlos sin considerar de manera preponderante el papel de la práctica en ese proceso. Es en este ámbito de las prácticas que adquiere relevancia la reflexión para mejorar, no solo en la formación inicial, sino durante su ejercicio profesional y la apuesta que se hace en la propuesta de intervención conduce a ofrecer elementos diferentes a los establecidos en la institución para repensarse, a partir de la escritura de relatos de experiencia, entendidos como lo que les pasa, pero que a la vez los forma y transforma desde lo emocional.

La educación socioemocional se ha constituido en una de las directrices más importantes en el quehacer docente, pues desde el currículo se ha reconocido el enfoque tradicional de la escuela en el desarrollo de habilidades puramente cognitivas en detrimento de las enfocadas al aspecto emocional, en ese sentido, el volver la mirada al reconocimiento de las emociones y al desarrollo de habilidades socioemocionales de los docentes permite colocarnos en un tema emergente, pues la tendencia global exige la recuperación del binomio razón-emoción como una posibilidad de recuperar al sujeto entero y el sentido humano de la educación.

Esta visión, nos advierte de la necesidad de incursionar en el campo de la educación emocional como una posibilidad para generar nuevas formas de ser y estar en el mundo. Sin embargo, la emergencia de la educación socioemocional como una de las tareas fundamentales de la escuela, y específicamente en las Escuelas Normales, ha traído consigo una multiplicidad de información que, en el caso de la labor docente se ha matizado desde imperativos como: “desarrollar la emoción”, “habilidades socioemocionales”, “la autorregulación de las emociones” lo cual ha propiciado que se genere una confusión respecto a la concepción de lo emocional, pues, se coloca fuera del sujeto, es decir, como algo de lo que tiene que apropiarse.

En este orden de ideas, Goleman (2016) señala que:

La vida emocional es un ámbito que, al igual que las matemáticas y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades. Y saber hasta qué punto una persona es experta en ellas es fundamental para comprender por qué triunfa en la vida, mientras otra con igual capacidad intelectual acaba en un callejón sin salida: la aptitud emocional es una meta-habilidad y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro. (p. 56)

El aporte y la apuesta del trabajo es justo colocarnos en un ángulo de mirada que rompe con este matiz colonizador de educar las emociones pues nos asumimos desde una mirada crítica, que recupera la experiencia de los docentes como una posibilidad para mirarse a partir de la recuperación de los sujetos desde su propia historia, lo que les permitirá “empezar a hacer escuchar nuestras propias voces, a hablar desde nuestros propios lugares y territorialidades, construir políticas del nombrar distintas” (Guerrero, 2010, p. 17) para poder con ello transitar a nuevas formas de ver, entender y reconocer a la dimensión emocional desde el interior del propio sujeto, el cual se recupera desde su acontecer histórico.

Así, la propuesta de intervención posterior, se coloca en la posibilidad de que el docente reconozca su propio ser emocional para que desde ahí se trascienda al desarrollo de las tan ansiadas habilidades socioemocionales, desde las prácticas profesionales.

Referencias

- Barnett, S. A. (1966). Un siglo después de Darwin. Alianza Editorial, S.A
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Práxis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Propuesta para educadores y familia. Desclee de Brouwer.
- Calhoun, Ch. y Solomon, R. (1996) ¿Qué es una emoción? Fondo de Cultura Económica. México.

- De la Torre, S. & Moraes, M. (2001). Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo (PUC).
- Goleman, D. (2016). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. Vergara.
- Guerrero, P. (2010). "Sabidurías insurgentes y epistemología". En Guerrero, P., Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Ayala para la descolonización del poder, del saber y del ser. Universidad Politécnica Salesiana
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar investigación-acción. Barcelona: Laertes
- Latorre, Antonio. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó. España.
- Malo, A. (2007). Teorías sobre las emociones. Philosophica: Enciclopedia filosófica on line. (Recuperado de: <http://www.philosophica.info/archivo/2007/voces/emociones/Emociones.html>)
- SEP (2004). Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. SEP.
- SEP (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. SEP.
- SEP (2018). Plan de estudios. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. SEP. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/128>
- SEP (2018). Plan y programas de la Licenciatura en Educación Preescolar. SEP.
- Uc Mas, L. (2007). Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula. Un estudio etnográfico en Guanajuato. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Ambientes de aprendizaje virtual emergentes y sus consecuencias en la actualidad

ESCUELA NORMAL NO. 1 DE TOLUCA

María Concepción Garabandal Morelos González

Cynthia Miranda Plaza

Verónica Paola Rodríguez Reséndiz

Sarahí Daniela Ovando Sánchez

Palabras clave: Ambiente Educacional, Aprendizaje, Aprendizaje en Línea.

Resumen

El presente trabajo se realizó con el objetivo de describir las problemáticas que enfrentaron los y las estudiantes de nuevo ingreso de tres licenciaturas en un ambiente de aprendizaje virtual emergente y las consecuencias que, desde su percepción, afrontan a partir del regreso a clases presenciales esta nueva realidad en relación con sus aprendizajes, sus emociones y la socialización con sus compañeros y docentes. Cuatro categorías se consideraron para indagar entre los estudiantes, problemas durante las clases en línea, consecuencias del ambiente de aprendizaje virtual emergente y problemas durante el regreso a clases presenciales. Entre los resultados más destacados se encuentran aquellos ubicados en las consecuencias del ambiente de aprendizaje los cuales arrojaron estados de ánimo como ansiedad con un 39%, 26% irritabilidad, seguidos de desgano, depresión y hasta desesperanza. Por otra parte, están sus percepciones hacia el desempeño de los docentes en cuanto al dominio de las plataformas por mencionar algunos. Otros hallazgos importantes, señalan la necesidad de implementar medidas remediales dirigidas al logro de las competencias, considerando entre otros, los vacíos que señalaron principalmente en aspectos metodológicos, así como el aprendizaje de los contenidos. En conclusión, las consecuencias por atender no solo se ubican en aspectos académicos, sino en aquellos relacionados con su desarrollo emocional, aunado al proceso de transición de la virtualidad a la responsabilidad que implica la presencialidad en la educación actual.

Introducción

La educación dio un giro inesperado a partir de la pandemia por COVID-19 hace ya casi dos años, tiempo en el cual todos los sectores tuvieron que enfrentar la necesidad de modificar la manera de ofertar sus servicios, la educación junto con todos los involucrados tomó decisiones rápidas y complicadas en las que docentes y estudiantes se sometieron a un proceso de transición de las clases presenciales

dentro de una institución educativa a buscar un espacio dentro de casa, un dispositivo y señal de internet para poder estar dentro de la nueva dinámica escolar. Los docentes adoptaron medidas muy personales para impartir su cátedra, en la que hicieron uso de los recursos tecnológicos hasta donde alcanzaba su capacidad y voluntad de hacerlo, gran parte de los estudiantes se conectaban a las clases sin mostrar su rostro, a veces sin siquiera dejar escuchar su voz, otros se les ve de vez en cuando por no contar con tan solo un dispositivo con suficientes “datos” para estar presente en las sesiones de clase, éstas y muchas otras circunstancias fueron mostrando algunas repercusiones tanto en el desempeño de los docentes como de los estudiantes.

Durante dicha transición, docentes y estudiantes tuvieron que aprender desde nuevos lenguajes, uso de aplicaciones, formas de enseñar y aprender distintas a las que el día anterior venían practicando. Así pues, se avanzó hasta donde fue posible, sabiendo que de ninguna manera sería posible abarcar los aprendizajes en su totalidad, sobre todo aquellos relacionados con la práctica, fundamental en la formación docente en la etapa de educación inicial, surgiendo frustración por las dos partes.

Aparecen entonces problemas de diversa índole a los que se enfrentaron las dos figuras, los docentes debían ajustarse a las orientaciones sobre enseñanza, uso de plataformas, modelos educativos, modalidades de enseñanza, actualización y aprendizaje en materia de uso de la tecnología, así como criterios de evaluación, dadas las circunstancias de emergencia, trayendo consigo frustración al ver el poco avance de la mayoría de los estudiantes, en este marco de lo humano era necesario voltear a ver a los sujetos, a aquellos que estuvieron dando vida al proceso formativo, independientemente de infraestructuras, plataformas o políticas (Hernández, 2021:9). Por tanto, surgen temores al respecto por parte de autoridades educativas y docentes, pues comenzó a vislumbrarse las posibles consecuencias que dejarían las medidas de emergencia sanitaria en la educación.

Pese a todo lo anterior, esta modalidad de enseñanza, nueva para muchos docentes y alumnos, marcó una tendencia a fin de dar continuidad con la educación en tiempos de confinamiento, donde el hogar de cada uno de los implicados trató de ser el espacio físico para realizar actividades académicas y de trabajo que permitió hasta cierto punto una seguridad contra el virus que se propagaba con facilidad. En este sentido cabe retomar a Maritan (1943) quien menciona que el objeto de la educación es guiar al hombre en su desarrollo dinámico, en cuyo curso se genera como persona humana al mismo tiempo que va recibiendo la herencia espiritual de la nación y de la civilización a la que pertenece, conservando de esta manera el patrimonio secular de las generaciones. (p.10).

De esta manera se puede dilucidar que la educación en interacción con el hombre es un proceso dinámico, el cual se encuentran en constante movimiento, cambios y crecimiento, y esto se logra con la participación del docente en su rol de guía y que con su práctica cotidiana va perpetuando un bagaje secular desde varias generaciones atrás hasta nuestros días. Es así como, docentes y estudiantes se van acostumbrando a esta dinámica escolar al punto de que al no percibirse un

regreso claro a la presencialidad y la sociedad entra en un acoplamiento a estas formas de aprender, estudiantes y alumnos dejan de quejarse y más bien van desarrollando algunas habilidades para salir adelante en el cumplimiento de sus roles en medio de una cómoda virtualidad.

Una vez que se supera el proceso de integración a la educación virtual y desde casa, se abre la mente de muchos al considerar que el aprendizaje virtual tiene varios beneficios entre ellos que los estudiantes pueden ser aprendices autónomos, la escuela se convierte en la institución capaz de formar integralmente al sujeto hasta que adquiera su condición ontológica de llegar a ser lo que es en relación con los otros. La importancia del proceso de aprendizaje en los escenarios presenciales radica según Bandura (1925, citado en Aguilar, 2020), en que “el motor de desarrollo tiene dos direcciones: la persona actúa en el mundo y el mundo actúa sobre ella” pero entonces ¿qué hicimos si se obligó a cerrar las escuelas? y es aquí en donde comenzamos a darnos cuenta de que un ambiente de aprendizaje va más allá de 4 paredes, un profesor, estudiantes y un pizarrón como lo habíamos concebido todos aquellos que estábamos inmersos en educación presencial, porque seguramente a aquellas instituciones que ya contaban con modelos de educación a distancia estaban un paso delante de aquellos que siempre habían ofrecido la educación presencial, y entonces la primera idea que se viene a la mente es llevar ese espacio de cuatro paredes a cientos de dispositivos y a partir de ahí intentar que las casas se convirtieran en escuelas y las pantallas únicamente replicaran la imagen del docente, si bien la tecnología es un recurso valioso no es garantía de que el aprendizaje se pueda dar a través de ésta, recurrir a las videoconferencias fue la manera de “atacar” este problema, que “funcionó” pero también arrastró consigo otros problemas.

En América Latina se observan diferentes realidades, la conexión a internet aún no es una posibilidad para todos así que lejos de ser una oportunidad, en varios casos fue un obstáculo para aprender (Aguilar, 2020: 216; Díaz y López, 2020:36). En este orden de ideas, hubo planteamientos tales como ¿nos encontramos ante la posibilidad del fin de la educación presencial?, pero mientras las respuestas eran un rotundo no, la capacitación en el uso de las tecnologías para los docentes era la prioridad, dejando la sensación de que una vez regresando a la presencialidad, esta modalidad no se podría abandonar, al menos no del todo.

Al término del segundo ciclo escolar, las noticias al respecto de la educación presencial comienzan a llenar los medios de comunicación y para el tercer ciclo escolar que involucró a la pandemia la Secretaría de Educación anuncia que es momento de regresar a las clases presenciales, surgiendo ahora otros temores y problemas que van desde inasistencias por situaciones de salud, la conciencia de lo que implica trasladarse desde los hogares a la escuela, pero lo más grave que hasta ahora se enfrenta es cómo se abordará el rezago académico que resulta evidente en su poca participación durante las clases y los vacíos teórico metodológicos que comienzan a manifestar los estudiantes, con gran preocupación aquellos que en este período escolar egresan para sumarse al ámbito laboral próximo ciclo escolar.

Por lo anterior, la investigación respondió ampliamente la siguiente pregunta ¿cuáles son los problemas que enfrentaron los estudiantes durante las clases en ambientes de aprendizaje virtual emergentes y cuáles son las consecuencias que desde su percepción afrontan en esta nueva realidad? Los resultados describen tres categorías; problemas durante las clases en línea, consecuencias del aprendizaje virtual emergente y problemas durante el regreso a clases presenciales.

Objetivo

Describir las problemáticas que enfrentaron los y las estudiantes de nuevo ingreso de tres licenciaturas en un ambiente de aprendizaje virtual emergente y las consecuencias que, desde su percepción, afrontan a partir del regreso a clases presenciales esta nueva realidad en relación con sus aprendizajes, sus emociones y la socialización con sus compañeros y docentes.

Metodología

Investigación de corte cualitativo con alcance descriptivo. Se aplicó una encuesta a 83 estudiantes, cuyo criterio de selección fue haber ingresado a la licenciatura en el ciclo escolar 2020-2021, es decir su primera experiencia de aprendizaje fue 100% en ambientes de aprendizaje virtual emergente. El contenido de dicha encuesta fue validado a través de juicio de expertos. Los ítems se construyeron en tres categorías, la primera “problemas durante las clases en línea”, para conocer los problemas a los que se enfrentaron los estudiantes en un ambiente de aprendizaje virtual emergente, la segunda “consecuencias del ambiente de aprendizaje virtual emergente”, en esta categoría se preguntó sobre las consecuencias que desde su percepción enfrentan a partir de su experiencia de las clases en línea, y la tercera, “problemas y consecuencias durante el regreso a clases presenciales”, en ésta se indagó sobre los problemas y consecuencias que desde su opinión los alumnos enfrentan en esta nueva realidad. Los resultados se sometieron a un proceso de reducción de datos, disposición y agrupamiento y finalmente, la obtención y verificación de conclusiones.

Resultados

Resultados categoría “problemas durante las clases en línea”:

Entre lo más destacado se encontró que el 61% tuvo inestabilidad y fallas en el internet, el 16% no contaba con equipo de cómputo, el 8% no tenía contrato con compañía de internet, el 6% por fallas en la energía eléctrica, un 9% por diversas razones entre las que tener que trabajar, uso de plataformas, ruido en casa, espacio para sus clases, distractores.

En cuanto a la cátedra de sus docentes el 36% percibió no administraban la cantidad de trabajos y tareas que dejaban, el 26% percibió falta de dominio de las

plataformas, el 23% sus docentes no administraban el tiempo de la clase, un 13% se percataron que el docente no dominaba los contenidos y un 2% agregó problemas de otra índole como fallas en la información que se les daba, fallas en el internet de sus docentes.

Otro problema fue la comunicación con docentes, el 51% manifestó en la interacción con sus maestros, el 37% en cuanto a la retroalimentación y un 12% llegó a la confrontación.

En lo concerniente a la organización de su trabajo como estudiante el 54% señaló problemas en mantener la atención en el foco en su tarea y en el control adecuado de distracciones, el 52% tuvo problemas en el control y administración de su tiempo, un 4% agregó otros problemas como incomodidad, las condiciones de casa, problemas de atención.

En relación con sus compañeros también hubo problemas, el 45% le causó problemas el desconocimiento de la personalidad de sus compañeros, el 32% sintió frustración, el 17% experimentó vergüenza al abordarlos y un 6% agregó otros motivos como la relación con las compañeras, características de la persona y otras preferencias.

Un dato destacado es que mientras el 91% respondieron entre muy difícil y medianamente difícil fue estar en un ambiente de aprendizaje virtual emergente por otro señalan en apenas un 24% consideran sus docentes fueron altamente exigentes.

Resultados categoría “consecuencias del ambiente de aprendizaje virtual emergente”.

En ésta destaca que el ambiente de aprendizaje virtual emergente provocó en los estudiantes diversos estados de ánimo como fueron en un 39% ansiedad, 26% irritabilidad, 21% experimentaron desgano, en un 7% llegaron a la depresión y un 6% experimentó desesperanza.

Resultados categoría “problemas durante el regreso a clases presenciales”.

Los resultados más relevantes en esta categoría son, vacíos en sus aprendizajes un 26% señaló que, en aspectos teóricos, un 24% en cuanto a la práctica, el 21% le dejó una mala administración del tiempo, el 14% mala administración de sus tareas, el 15% en aspectos metodológicos.

En el regreso a clases presenciales el 55% respondió que prefiere las clases presenciales y el 14% las prefiere en línea, más un 28% respondió que el regreso a clases presenciales es un problema por contagios, transporte y manejo del tiempo. Las emociones predominantes al saber que regresarían a clases presenciales, el 45% manifestó sorpresa, el 37% alegría, el 13% tristeza, el 5% enojo y apenas un 1% asco.

Conclusiones

Una vez analizados los resultados se concluye que, los ambientes de aprendizaje virtual diseñados durante la contingencia por la pandemia del COVID-19, si bien tuvieron la mejor intención, no lograron atender en su totalidad la formación de los estudiantes que ingresaron en el ciclo escolar 2020-2021, dado que desde su percepción los docentes no contaban con el dominio de las plataformas ocasionando en algunos casos la falta de habilidad para la administración del tiempo de clase, así como el abordaje de los contenidos, la retroalimentación y la comunicación.

Este trabajo deja, por una parte, la gran tarea de implementar acciones encaminadas no solo a abatir los vacíos académicos, sino también abordar las consecuencias que en el aspecto social y emocional dejaron los ambientes de aprendizaje virtual emergentes.

Referencias

- Aguilar, F. R. (2020). De aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos XLVI*, No. 3: 213-223.
- Bandura, A. (1925) citado en Aguilar (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos* (Valdivia). Versión On-line
- Díaz y López (2021). La pantalla que nos separa: docentes y estudiantes en tiempos de pandemia, conectados/as y desconectados/as. *Estudios Pedagógicos XLVI*, No. 3: 213-223.
- Hernández, M. (2021). Ser docente, ser estudiante en tiempos de contingencia sanitaria. *Ra Río Guendaruyubi*. Universidad Autónoma de Oaxaca
- Maritain, J. (1943). Los fines de la Educación. Recuperado de <http://www.jacquesmaritain>

Factores que Inciden en la Práctica Docente de los Profesores de Educación Primaria (1° A 6°) en los Municipios de Zumpango y Nextlalpan

ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO

María de Jesús Yolanda Tapia Torres

Roberto Leyte Rodríguez

Gabriel Flores Bautista

Marcelino Jaime Godínez Avelino

Palabras Clave: Factores de la Práctica docente, reflexión, análisis, transformación, expectativas.

Resumen

La presente ponencia explora la visión que los profesores de educación primaria que tienen de su práctica docente; en el entendido de que ellos poseen un perfil que da cuenta de su formación para la docencia; sin embargo, pareciera que en muchos de los casos no son conscientes de su quehacer formativo; también se dan a conocer algunos factores que inciden en la práctica docente, entre uno de los más representativos es el que la gran mayoría desarrolla esa práctica de manera prescriptiva e instructiva, entonces el rol del docente se torna en reproductor, situación que no posibilita que haya análisis y reflexión para una transformación de la práctica. Otra intención que tiene esta ponencia es explicar las expectativas que los profesores han desarrollado para mejorar su práctica docente, especialmente en el Municipio de Zumpango y Nextlalpan, Estado de México.

La perspectiva teórica metodológica elegida para el desarrollo en esta indagación es el interaccionismo simbólico, porque es justamente en la interacción entre docentes y alumnos en donde tienen lugar las experiencias, ya que, a través del análisis y reflexión de éstas, se pueden develar los sentidos y significados que subyacen en la práctica docente. Por otro lado, se sustenta la ponencia con diversos autores en el marco teórico, mismos que aportan elementos de gran relevancia para comprender la incidencia de diversos factores en la práctica docente de los profesores de educación primaria. Se concluye con los primeros hallazgos de la investigación.

Desarrollo

La práctica docente se torna compleja, donde hay enfrentamientos, tensiones, discusiones; que si no son encausados y orientados de manera oportuna, provocarían un caos dentro de la aulas escolares, de ahí, la importancia de que el

docente abandone la aparente conciencia o conciencia ingenua de su trabajo y se vuelva en un sujeto consciente, partícipe y creador de su propia historia; es decir, el docente ubicado en una postura más crítica y reflexiva tendrá que asumir procesos de praxis permanente, adoptando la concientización como un proceso más amplio, en donde su objeto de conocimiento sea el mundo real; la realidad vivida a diario en la docencia del nivel primaria.

Por lo expuesto con anterioridad, es importante plantear las siguientes interrogantes

¿Cuáles son los factores que influyen en la práctica docente de los profesores de educación primaria?

¿Cómo conceptualizan su práctica docente los profesores de educación primaria, ante las condiciones actuales del contexto en el que se encuentran inmersos?

¿Qué expectativas plantean los profesores de educación primaria para el mejoramiento de su estado actual de desarrollo como personas y como profesionistas?

Objetivos generales.

Categorizar los factores que inciden en la práctica docente de los profesores frente a grupo de educación primaria.

Comprender la visión que los profesores de educación primaria tienen de su práctica docente con respecto a las condiciones actuales del contexto.

Justificación

Para contribuir a la comprensión de la complejidad de las realidades educativas actuales, es necesario conocer la evolución de los cambios de mentalidad que han tenido los docentes en activo durante su historia profesional y laboral con la idea que sientan la necesidad y el compromiso a sumergirse en una realidad nunca antes apreciada, reflexionando su quehacer con la finalidad de transformar su práctica docente a través de un pensamiento epistémico, asumiendo de manera decisiva su rol para la generación de aprendizajes de sus alumnos.

Actualmente en los espacios de la labor docente se han observado diversas posturas de los docentes en activo, hay quienes se ubican a desarrollar su práctica profesional desde una postura funcionalista o técnica y hay otros que han asumido una postura crítica de la educación, viéndola como un fenómeno social, motivo de reflexión y análisis puntual; dispuestos a no reproducir, sino al contrario a transformar para desarrollar competencias emancipadoras.

Perspectiva teórica-metodológica

La aplicación de la investigación cualitativa en el aula permite otorgar un sentido más significativo a los resultados, pues supone la construcción de un conocimiento que parte de la propia cotidianidad de la docencia, de lo real, y se pretende darle un

sentido a partir de la significación e interpretación de lo que se hace desde una mirada distinta en quien investiga, es parte del hecho educativo, por tanto, ha sido necesario abordar el enfoque teórico metodológico cualitativo; para identificar desde la práctica docente lo que se vive y cómo lo vivimos. Este enfoque se diferencia de lo cuantitativo, porque lo cualitativo se centra en la vida de las personas, por lo que considera sus contextos, sus historias, pero de una manera metodológicamente organizada que permite ponerse en el lugar del otro y, a través de ello, reconocerse para comprender la vida propia; implicando la recolección de información que ha de ser sistematizada.

Tipo de estudio

De acuerdo con los objetivos que se pretenden alcanzar a lo largo del trayecto de la investigación, se ha optado por desarrollar el proyecto con un tipo de estudio

interpretativo, porque se pretende indagar el estado de la práctica docente a partir de los factores que inciden en la misma, para que a su vez los profesores tomen decisiones en su quehacer académico del aula escolar.

Vinculado a las vivencias de los sujetos también están presentes otros elementos sustanciales en lo que le rodea al mismo, y se trata de los símbolos, cuyo estudio realizado y reconocido en el ámbito de la investigación cualitativa es el pensamiento de Mead con el interaccionismo simbólico y profundizado por su alumno Herbert Blumer.

El interaccionismo simbólico mantiene un punto de vista sobre las personas fundamentalmente distinto. Considera que el individuo es “social” en un sentido mucho más profundo: como organismo capaz de entablar una interacción social consigo mismo formulándose indicaciones y respondiendo a las mismas. En virtud de esta auto interacción, la persona establece una relación con su entorno notablemente distinta a la que presupone el tan difundido punto de vista convencional antes descrito. En lugar de limitarse a considerarle como un organismo que responde a la acción recíproca de los factores que actúan sobre él o a través de él, el interaccionismo ve al individuo como un organismo que debe reaccionar ante lo que percibe (Blumer, 1982, pág. 11).

El docente en las acciones de su práctica emplea diversos dispositivos para desarrollar la enseñanza y su aprendizaje con sus estudiantes donde se desempeña, dicha interacción en el contexto educativo adquiere experiencias que le permiten por un lado realizar su labor a partir de la configuración que le fue otorgada durante su formación inicial, pero ante la realidad algunos docentes tienden a reaccionar ante las dificultades que se presentan en el aula o en las situaciones personales del deseo de aprehender y con ello mejorar su propia práctica.

El interaccionismo simbólico refiere a la investigación interpretativa, donde favorece el desarrollo del investigador para describir las formas culturales, simbólicas, que permitan entender los procesos de la práctica docente. De esta forma dar sentido a

lo que realmente realizan los actores en sus acciones, es una estrategia que permite, comprender, interpretar lo que sucede en la realidad.

De acuerdo con esto, no debiera considerarse la interpretación como una mera aplicación automática de significados establecidos, sino como un proceso formativo en el que los Significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto. Es necesario entender que los significados desempeñan su papel en el acto a través de un proceso de auto-interacción (Blumer, 1982, pág. 4).

La práctica docente está vinculada a la subjetividad e intersubjetividad de los docentes egresados donde sus conocimientos se colocan ante la realidad de los estudiantes respecto a sus usos, hábitos y costumbres en los espacios académicos y culturales, para ello es necesario considerar lo que le rodea, sus experiencias, el reconocimiento del otro, en la que establece algún tipo de comunicación expresando su sentido social y cultural, ante esto el docente muestra su capacidad y habilidad para desarrollarse ante lo real, el cual, es complejo porque tiene que potenciar los aprendizajes de quincees están a su cargo, también acudir a espacios que impliquen fortalecer su desenvolvimiento profesional en acciones educativas.

Recolección de datos

El estudio se llevó a cabo, con profesores de los Municipios de Zumpango y Nextlalpan, se aplicaron entrevistas y la interpretación de éstas.

Debido a la pandemia del COVID-19, utilizamos plataformas digitales (Meet, WhatsApp, Skype, Zoom, correo electrónico, y otras) para realizar la aplicación de entrevistas, porque toda investigación que se pretende desarrollar requiere de elementos para extraer el dato empírico, esto permitió identificar los factores que inciden en la práctica docente. Otra variante de recolección de datos que fue elegida es la entrevista semiestructurada o a profundidad en el sentido de escuchar de forma abierta las situaciones vividas de los docentes en la vida académica real, sin caer en simulaciones, de tal manera que la obtención de datos al final del proyecto arrojó elementos para realizar esta ponencia.

Marco teórico

El proyecto de investigación vinculado al concepto de práctica docente como problema identificado requiere ser analizado desde diversas miradas que investigadores han realizado en México, en este trabajo se desarrolla en los espacios de las Instituciones de Educación Primaria con profesores frente a grupo, independientemente de la escuela de egreso o de la manera de cómo llegaron a ser profesores, para ello se han considerado a quienes han analizado y reflexionado en este campo de estudio. Aquí cabe resaltar que ninguna investigación inicia de la nada, si no, al contrario, es necesario apoyarse en autores de renombre o

reconocimiento por sus investigaciones, también en teorías probadas en la realidad, esto da sustento y argumentación a lo que se pretende abordar.

Una vez más, vemos cómo el diseño metodológico de la investigación y, en particular la estrategia teórica utilizada, guía todo el proceso investigativo. En una investigación nunca partimos “en blanco”, sino que iniciamos con una base teórica y conceptual determinada, que guía todo el proceso, y nos permite llegar nuevamente al objetivo de toda investigación: generar un conocimiento válido y generalizable. Así como partimos generalmente de una teoría, nos enfrentamos a la posibilidad de construir teoría a un nuevo nivel (Tamayo, 2012, pág. 147).

El marco teórico da sustento al proyecto de investigación manejando conceptos relacionados con la práctica docente como objeto de estudio, y de los docentes frente a grupo, están considerados como sujetos de estudio, en este sentido se pretende que sean analizados desde lo que sucede en el aula de los docentes en sus acciones educativas que desarrollan actualmente con estudiantes de la escuela primaria de los municipios de Zumpango y Nextlalpan, Estado de México. Entre los autores que se han seleccionado para este proyecto desde la teoría de la formación y la teoría crítica a; Ángel Díaz Barriga, Rosa María Torres, Cecilia Fierro, Bertha Fortoul, Luvia Rosas, Enrique Dussel, Estela Quintar, del pensamiento latinoamericano; Paulo Freire, Hugo Zemelman, Jean Grondin, H. Blumer, de la Escuela de Frankfurt; T. Adorno, Marcuse, Habermas, M. Horkheimer, otros que se destacan son; Gilles Ferry, F. Terigi, G. Diker, Bernard Honoré. Con los autores mencionados se pretende sustentar este escrito académico.

El hablar de una práctica docente, es referirse a una actividad que se relaciona con el

verbo docere, quiere decir “enseñar” y se entiende como acción de profesar, se asume por tanto como una profesión de corte académica, la tarea central de esta profesión es consolidar un proyecto educativo-político, a través de la mediación formativa que los docentes realizan en vínculo directo con los alumnos, y aunado al concepto de práctica, hace referencia al ejercicio de pensar y actuar dentro y fuera del aula por parte del profesor, espacios donde se coloca ante la realidad y denota su propia capacidad, habilidad para responder ante las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que en este caso es motivo de estudio la escuela primaria.

Para Ángel Díaz Barriga (2005)

La práctica docente se realiza en un conjunto de situaciones particulares que significan un nuevo contexto. Si bien no es intención de este ensayo abordar las múltiples dimensiones que estructuran este contexto, sí es conveniente enunciar algunas que lo afectan de manera inmediata. La globalización también tiene su impacto en la educación, entre otros aspectos se manifiesta en una nueva generación de reformas educativas centradas en la calidad y la eficiencia. Una manifestación de es la generalización de los sistemas de exámenes masivos nacionales e internacionales (pág. 3).

Aunque el concepto que plantea el autor es del nivel superior no se aleja al profesor que realiza su tarea de enseñar en el nivel de la escuela primaria, ya que, también se alude a lo que vive el profesor día a día con situaciones propias que sólo él conoce y experimenta con sus alumnos y que en cada bimestre tiene que realizar una evaluación bajo el esquema de rendición de cuentas a partir de los aprendizajes que se han logrado o faltan por desarrollarse.

Otro de los conceptos de práctica docente es de Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas en el libro *Transformando la práctica docente* (1999).

Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso ---maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia---, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos

que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (pág. 21).

Este concepto es más cercano al nivel de la educación básica, amplio, en lo que abarca la práctica docente donde las subjetividades de los profesores y sus vivencias salen a relucir y más aún en la dimensión didáctica de la obra de las autoras en la que hacen énfasis de lo que pasa en el aula, las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en la autonomía propia del sujeto, el cual, aprende reconstruyendo sus conocimientos.

Conclusiones

Se puede afirmar que la actitud del docente tiene que ver con su disposición al trabajo docente; pues esto le permitirá identificar los factores que inciden en su práctica profesional. Un factor importante en su desempeño profesional ha sido el uso intensivo de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento derivadas de la pandemia, sin embargo ha sido importante hacer énfasis de la mejora continua del desempeño docente, sin dejar de pensar en otras grandes dificultades a mediano y a corto plazo; una de ellas sería la brecha digital presente en nuestro contexto mexicano y otra ya mencionada en que las TAC apunten decididamente al ámbito pedagógico, para que realmente se desarrollen capacidades y competencias para la vida en los alumnos de primaria, para enfrentar los retos de la vida cotidiana en diferentes tipos de contextos.

La investigación educativa tiene su complejidad; sin embargo, es necesario asumir y enfrentar retos formales y académicos contundentes para que impacten directamente en el fortalecimiento de la formación inicial de docentes de los dos servicios educativos que oferta la Escuela Normal de Zumpango.

Referencias

- Barriga, A. D. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 9-30.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. España: Hora, S. A.
- Fierro, C., Fortou, B., & Rosas, L. (1999). *transformando la práctica docente, Una propuesta basada en la investigación-acción*. México D F: Paidós.
- Tamayo, M. T. (2012). *El proceso de la investigación científica*. México D. F.: Limusa.
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid, España: Morata.
- Adorno, W. (2001). *Epistemología de las Ciencias sociales*. Madrid, España: Cátedra.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, España: Hora, S. A.
- Cortina, A. (1992). *Crítica y utopía: la Escuela de Francfort*. Madrid, España: Cincel.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Paz y Tierra.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (2011). *Estética y hermenéutica*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Gómez, S. M., & Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro. Formar y formarse*. México, D.F.: Pax México.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona, España: Herder.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Habermas, J. (1993). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. México, D. F.: Rei.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Barcelona, España: Herder.
- Marcuse, H. (2006). *La enseñanza como puente de vida*. México: Instituto Politécnico Nacional/IPECAL.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona; México: Anthropos; El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía*. España; México: Anthropos; El Colegio de México.

La política de inclusión educativa al entendimiento de los docentes en formación

ESCUELA NORMAL DE COACALCO

Ma de Lourdes Reséndiz Trejo

Resumen

La Inclusión educativa como propuesta educativa es una situación que lejos de ver esta propuesta de manera obligada, la filosofía de la inclusión tiene varios enfoques, entre los más relevantes un enfoque humanista, pero también político, que entre ambos obliga a ver al ser humano en todas sus capacidades y habilidades, pero el mundo y sus ideologías a la par de sus antivalores es complicada.

La escuela no puede ser la parte única responsable de querer transformar a la sociedad, sin embargo, es importante reconocer la importancia de esta propuesta desde el Plan Nacional y los Programas de estudio que desean formar un nuevo hombre, pero sin duda alguna la escuela es el mejor contexto de transformar el pensamiento y la forma de actuar de cualquier sujeto.

Los valores universales deberían ser una forma de vida de todas las personas. Como seres sociales, la importancia de poder compartir y convivir sería parte importante para tomar posturas y decisiones del bien y el manejo de sociedad que aprende, que promueve, que propone y que aprende de manera colaborativa para bienes en común, tales como la exclusión por género, por situaciones ideológicas como la religión, la decisión y elección del género, el reconocimiento de conocimientos que pueden dar las etnia, el aprender y compartir conocimientos y valores que hacen un mundo de aprendizajes científicos pero también culturales.

Objeto de estudio

Posturas de los docentes de educación primaria frente a la inclusión educativa en las aulas.

Objetivo

Analizar las acciones académico – metodológicas que realiza el docente de Educación Superior ante la propuesta de Inclusión Educativa.

Objetivos Particulares

Descripción del contexto de las Escuelas Normales como formadoras de Docentes del siglo XXI, frente a los aprendizajes de Inclusión Educativa.

Concepción actual de la formación de docentes, política educativa basada en la Inclusión Educativa.

Análisis y reflexión de las posturas de entendimiento de los docentes formadores de docentes frente a la política de Inclusión Educativa.

Reflexión y análisis de eventos específicos utilizados en un modelo colectivo para el logro de la Inclusión Educativa vs. Aula diversificada.

Metodología

Analizar y reflexionar la propuesta de política de inclusión educativa nacional y las necesidades reales que enfrentan las Escuelas Normales que forman Licenciados en Educación Primaria.

Aplicación de una Encuesta a docentes egresados y de octavo semestre de alguna Escuela Normal, en donde identifique la Inclusión educativa como una política que rige, guía y norma sus principios de acuerdo al desarrollo y desempeño actual en las aulas frente a la realidad educativa. de las Escuelas Normales

Difundir los diversos materiales que aportan elementos de conocimiento al docente con fines de replantear la política educativa de la inclusión por una filosofía inclusiva y una sociedad participativa; dentro de la Instituciones de educación superior de tal manera que puedan hacer uso de algunas alternativas para la mejora de las cátedras centradas en el logro de la Inclusión Educativa.

Por lo que se hará uso de algunas técnicas que a continuación se señalan:

- a) Aplicación de encuestas
- b) Observación directa con docentes en formación.
- c) Recuperación de experiencias a través de escritos.
- d) Recuperar escritos trabajadas sobre la concepción de la realidad de inclusión educativa.
- e) Valoración de aprendizajes.

Desarrollo

La inclusión educativa vista desde la política educativa pierde la parte de la postura didáctico-reflexiva de la docencia, para convertirse en un acto seguido de normas y reglas que advierten la sola presencia jurídica de un actuar educativo basado en el cumplimiento administrativo y no académico.

Valdría la pena cuestionarse ¿Desde qué mirada se construye el término de inclusión educativa y desde qué mirada se le da a conocer a los docentes para atender la diversidad en las aulas?

Considerando que la epistemología como una rama de la filosofía se dedica y se ocupa de explicarse la naturaleza, así como el origen y la validez del conocimiento, se hace necesario replantear la propuesta internacional sobre la Inclusión educativa, identificando las dimensiones políticas, culturales y sociales cuyas líneas se han identificado pertinentes en pro de orientan salvaguardar los derechos de los individuos; no obviando la búsqueda de estrategias pertinentes en y para cada Nación.

En este largo recorrido que se ha trabajado y en el intento de poder salvaguardar los derechos humanos de las condiciones de salud, sociales, culturales y económicas de los ciudadanos se ha tenido a bien responsabilizar a algunos sectores encargados de administrar las dependencias oficiales, que pudieran dar respuesta a las negociaciones, acuerdos o propuestas y a través de diversos programas que intentan dar respuesta a la tan inesperada transformación de pensamiento en masas.

Principal situación por la que el Sector educativo es uno de los que más se espera que los propósitos e intenciones nacionales sean vistos y operen sin número de programas, acciones específicas como los cambios de modalidad de la educación inclusiva, cambios de nombre de esta entre la integración e inclusión, etc., para el estado una propuesta y para las escuelas un reto entre el paradigma social y lo administrativo.

En un estado incierto se ha vivido la inclusión, entre lo social y cultural, lo cognitivo, el ideal, lo global y hasta lo económico; pareciera tener un nivel complejo en el entendimiento. Sin embargo, no pueden dejarse a un lado tres campos muy amplios en donde se ha intentado e intenta hasta nuestros días sustentar la inclusión.

El primero y al que se le ha dado un mayor auge desde siglos pasados se concentró su estudio en el aspecto clínico que sin duda alguna implicaba cuestiones de una identificación centrada en la diferencia de una variable que salía de lo común, y no porque fuera negativo, sino porque era necesario reconocer las causas de las variables humanas causadas o no por diversos fenómenos biológicos.

En un segundo campo de análisis - los aspectos cognitivos-, basados en las cuestiones del desarrollo psicogenético de los individuos, y que sin duda alguna se prioriza el desarrollo regular de los mismos, se hace referencia a etapas de desarrollo psicobiológico que cuya identificación por las que las manifestaciones deben de estar presentes en cada uno de nosotros, de otra manera se ha sobreentendido que nivelar estas carencias o desarrollar lo más posible los procesos de orden intelectual permitirán un mayor acercamiento al logro de los aprendizajes. Y sin duda alguna la moral, la construcción de valores del ser humano, que no por dejarse en el tercer campo es porque sea la menos importante, por el contrario, encaminar la inclusión hacia este campo es y será trabajo relevante para construir formas de pensamiento que permitan entender las formas en las que hoy en día identificamos y reconocemos la relación del ser humano frente a una sociedad y una convivencia natural, misma que se ha intentado recuperar a través de cuestiones de sentido pero no bajo las explicaciones de la filosofía humanística.

Por lo que el desorden de entender la inclusión desde la parte sensible, puede ser la peor elección de explicarse el factor social frente al mismo hombre.

Sin perder la intención de que quede en el olvido la moral se ve implicada por el uso y ejercicio de los valores universales, pero también de los valores culturales que estos nos implican por situaciones y condiciones ideológicas, las que sin duda alguna también se veían influenciados por cuestiones ideológicas, pero que no por ser de este tinte pierden su entendimiento, reconocimiento y explicación en corte, también científico.

En esta expresión es necesario señalar que se expande el sentido común y los valores culturales de los maestros que se significan por el cómo los maestros definen la inclusión y cómo la aplican, este a su vez resulta resaltar la parte cognitiva y volitivamente que atienda el fenómeno.

A la vez y en consecuencia de lo anterior, sería importante identificar ¿cómo se comportan los docentes en un ámbito de sentido común y empleando normas contextuales sobre la inclusión educativa?, ¿Qué tipo de perspectiva de inclusión construyen los maestros desde el ámbito de sentido común y de sus valores culturales, y en qué medida se correlaciona con la política o es diferente?, para posteriormente explicarse y poder entender ¿Hacia dónde se está definiendo la inclusión por los docentes?

Y sin duda alguna se puede pensar que, desde la situación fenomenológica se opta por la exterioridad ya que el sentido común está constituido por un saber pre teórico, sin embargo, vale la pena inmiscuirse en un orden de ideas diferentes y cuestionar esta temática actualmente tan discutida en educación y que se espera tener una gran trascendencia social (idealmente social), histórica que se espera el impacto en el orden de la cultura.

Pensar la inclusión de esta manera es cuestionar la norma, ¿quién la sigue y quién no? Resultado de este cuestionamiento acompañará seguramente el castigo impuesto por el Estado, el revocamiento de un nuevo nombramiento, el asunto sellado y firmado de un incumplimiento a la labor, el señalamiento basado en la falta de ética, la falsa vocación y hasta la creencia del desamor, el sentirse defraudado de un sistema que podría ser consecuencia del recelo por la profesión.

Hablar de Inclusión educativa va más allá de una regla, de una orden que debe ser asumida para que, si al no cumplirla se imponga un castigo, al igual que este tema no debe ir impuesto sobre la base de la política, la inclusión queda atrapada por los valores universales, la identificación y el reconocimiento de los valores culturales, la moral, la ética, el profesionalismo desde la academia, la inclusión no es un rigor académico, la inclusión en un modo de vida.

En esta investigación se consideraron tres apartados que en este momento requieren de atención, porque la intención del mismo es poder compartir una serie de acciones que en reserva del análisis y reflexión del tema que sin duda alguna deben de ser abordados por el impacto temático, ahora es prioritario elaborar un Plan, una línea de acción y ejecución rápida pero certera, para asegurar que lo que se trabaje en la Escuela Normal de Coacalco, dando atención a las necesidades

que en este momento se presentan y que giran en torno a la inclusión educativa de futuros docentes que marcados por una condición neurológica como es en este caso la dislexia les genera angustia, stress, decepción, al enfrentarse a un cúmulo imparable de lecturas para poder acceder al conocimiento en y para la docencia.

El primer apartado se divide en dos aspectos importantes, uno la reflexión acerca de lo que se ha entendido por inclusión educativa y en un segundo momento, se habla sobre el reconocimiento de la diversidad, qué es la dislexia y las condiciones de las personas con dislexia.

El segundo apartado se realiza una serie de acciones que pudieran implementarse a lo largo de la formación docente de las y los estudiantes de la Escuela Normal, considerando que las acciones a trabajar no son específicas para los estudiantes con alguna condición propia, sino que es parte de lo que cotidianamente se vive con los docentes en formación y de lo cual de manera constante nos volvemos quejosos por las competencias lectoras por las cuales entran los estudiantes a un nivel superior.

En la tercera parte se exponen algunos casos relevantes en las cuales se han podido observar algunas dificultades que si bien no representan una condición personal grave de algún sujeto, se pueden considerar aspectos que el problema de comprensión e interpretación lectora no se presenta sólo en estudiantes con dislexia sino también en estudiantes que requieren de un contexto más profundo de conceptos, conocimientos y saberes que les permitirá llegar a un análisis y reflexión sobre las bases teóricas científicas de la docencia y asumirlas como parte del análisis y reflexión de la práctica en sí misma. y se pretende que en la aplicación de estas acciones se pueda ir reportando y registrando el impacto que se ha tenido con los docentes en formación.

Conclusiones

Hablar de Inclusión Educativa ha sido todo un reto durante mucho tiempo, las bases legales y la realidad educativa en las aulas chocan con posturas ideológicas de los diferentes actores de la educación (autoridades educativas, docentes, padres de familia, y los mismos estudiantes).

Manejar el término de Inclusión educativa desde los derechos humanos de niñas y niños, jóvenes y adultos, se convierte en una situación tan conflictiva y subjetiva que pierde toda intención de poder reconocer al ser humano desde todas sus capacidades, habilidades y potencialidades a tener y desarrollar.

Hablar de Inclusión Educativa ha sido todo un reto durante mucho tiempo, las bases legales y la realidad educativa en las aulas chocan con posturas ideológicas de los diferentes actores de la educación (autoridades educativas, docentes, padres de familia, y los mismos estudiantes).

Manejar el término de Inclusión educativa desde los derechos humanos de niñas y niños, jóvenes y adultos, se convierte en una situación tan conflictiva y subjetiva que pierde toda intención de poder reconocer al ser humano desde todas sus capacidades, habilidades y potencialidades a tener y desarrollar.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2008): "Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión". *Perspectivas*, vol. XXXVIII(1)
- Ainscow, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea. Madrid.
- Ainscow, M. (2002): "Rutas para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en los Sistemas Educativos". *Revista de Educación*.
- Bolívar, A. (2005): "Equidad educativa y teoría de la justicia". REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Booth, T. (2006): "Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones", en Verdugo, M. A. y Jordán de Urríes, F. B. (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. Amarú. Salamanca.
- Conferencia Internacional de Educación, Ginebra (2008): *Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha: El Plan de trabajo individualizado (documento de apoyo)*. Dirección General de Política Educativa.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007): "La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social", en De Lorenzo, R. & Pérez Bueno, L. C. (Dirs.), *Tratado sobre discapacidad*. Aranzadi.
- Grossman, D. (2008): "Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional". *Perspectivas*, vol. XXXVIII(1)
- León, M. J. (2001): "La escuela inclusiva o la escuela para todos", en León, M. J., *Educación Especial para Psicopedagogas*. Grito Editorial Universitario.

Diálogo entre diferentes voces para la enseñanza. Español

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO

María del Socorro Arredondo Zárate

Gabriela Porcayo González

Francisco Javier García Reyes

Palabras clave: Actividades del estudiante, Educación Básica.

Resumen

El presente reporte de investigación parcial muestra distintas facetas endémicas de la enseñanza y el aprendizaje derivadas de una serie de observaciones en una escuela secundaria de Toluca, Estado de México; el análisis de las clases sucede en un grupo de primer grado de secundaria y centramos especial atención en las formas de enseñanza del español, sin dejar de lado la reflexión sobre la importancia de considerar los distintos ámbitos que se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje como el psicológico y social que impactan en el resultado de las responsabilidades asignadas en el trabajo áulico, así como los materiales utilizados. El texto se compone por tres apartados. En el primero se describe de manera general el método utilizado en la investigación y las sesiones destinadas a la observación de clases. En el segundo se fundamenta el carácter dialógico de la enseñanza, se describe la observación de dos clases en las cuales se puede analizar la intervención didáctica docente y la participación de los alumnos a través de algunos diálogos. En las conclusiones se plantea la interacción de diversos componentes para tomar decisiones para la enseñanza y el aprendizaje, el trabajo colaborativo y los procesos de comunicación que dan sentido al trabajo áulico.

Introducción

El trabajo de los maestros involucra conocer las facetas endémicas de la enseñanza y del aprendizaje (Labaree, 2000). Los requerimientos del trabajo docente pertenecen a diferentes ámbitos: psicológicos y sociales (emociones, relaciones humanas, comunicación), administrativas (normas, instrucciones) y las propias del área de formación (Español, Matemáticas, Historia, ...), en la formación inicial de los maestros, en la Normal, se intenta explicitar y mostrar posibles respuestas a las demandas surgidas del trabajo diario escolar pero sólo son situaciones aisladas que no dan cuenta de la totalidad de las exigencias de los alumnos. En este trabajo centramos la atención en las formas de enseñanza y la propia especialidad, como saber experto del área particular, analizando una serie de observaciones de clases de una colega con más de 10 años de servicio, sus decisiones y formas de enseñanza sugieren el diálogo entre diferentes voces, las sugerencias de la SEP,

las demandas de los alumnos y padres de familia y las propias surgidas de sus experiencias educativas y las de su especialidad (español).

Método

El enfoque teórico corresponde enfoque cualitativo con una visión socio cultural, aceptamos que los sujetos aprendemos en la interacción con otros humanos y las pautas de interacción están condicionadas por los acuerdos culturales (valores, creencias, acciones), además, la actividad es parte esencial de la interacción entre los maestros y los alumnos.

La información de tomó de las observaciones de clase en una escuela secundaria de Toluca, de la maestra que imparte la clase de español en un grupo de primer grado formado por 54 estudiantes. Durante las observaciones en el grupo se abordaron los contenidos programáticos: Antología de mitos y leyendas, Artículos de divulgación, Reglamentos y además se daba un lugar particular a la lectura un día a la semana, la sesión era para compartir textos, generalmente la docente dejaba leer un texto y solicitaba remitieran su comentario a una dirección de correo electrónico. Para este documento sólo se tomó información de una secuencia de enseñanza del tema de la leyenda.

Resultados, discusión, conclusiones

Esta sección la dividimos en una aclaración de las ideas teóricas que guiaron las observaciones de clase, la discusión está dentro de las transcripciones de las clases seleccionadas para este trabajo.

De las ideas

Siguiendo las imágenes mentales de Ryle (2009, pág. 481), correr es un verbo de acción, es una faena física y hacerse de alguna idea que antes un sujeto no la tenía y ahora ya tiene, es una tarea mental donde el objeto pensado (noúmeno), se traduce a una representación –es un objeto que toma el lugar de otro objeto– y con ella se hacen operaciones –phenomena– (Freudenthal, 1983), los resultados de esas operaciones es otra representación del noúmeno original, ahora transformado en una meta-representación (Horton & Brennan, 2016); los fenómenos (phenomena españolizado) son sucesivos no necesariamente lineales (uno seguido del otro) y recursivos –para el fenómeno que sigue se toma la representación del noúmeno anterior–.

Centramos la atención en los fenómenos, entendidos como se aclara en el párrafo anterior, en el desarrollo que sigue se emplearán las ideas de Ryle (2009), aunque el empleo de las palabras: fenómeno, noúmeno y representación es nuestro. Ryle, hace explícitos diferentes clases de fenómenos, es decir, operaciones, acciones sobre los objetos pensados esa es la descripción que sigue.

En los diálogos, entre seres humanos, donde la discusión pretenda la enseñanza del otro, el fenómeno de quien enseña consiste en la búsqueda de diversos fenómenos con la intención les sean cercanos para quien aprende y el aprendiz pueda elaborar fenómenos propios. En otras palabras, las acciones sobre el objeto pensado del maestro, intenta hacerlas explícitas para el alumno y éste generalmente intenta seguir, con sus versiones personales, las operaciones sobre esos objetos pensados que el maestro explica.

Otra forma de pensar es el proceso de creación de un problema para la elaboración de la terna: “noúmeno, representación, fenómeno”, la necesidad de instauración está guiada por la insuficiencia de respuestas adecuadas para alguna situación problema o por alguna pregunta para la que no se tiene respuesta; aún y cuando las preguntas no sean explícitas la situación problema genera conflictos cognitivos; Verónica es una niña que está aprendiendo a escribir y ha aceptado que el número mínimo de letras para escribir palabras es tres, se le muestran la ilustración de un conejo y ella escribe “conejo” con tres grafías, tiene éxito para leer lo que ha escrito, cada sílaba corresponde a una letra, sin embargo, cuando se le muestra un gato y se le pide escribir “gato” lo hace con tres letras y cuando lee “gato” las letras ya no corresponden con las sílabas. A Verónica se le ha creado un problema intelectual (Ferreiro & Kriscautzky, 2003, págs. 31-40). Señalamos que las fuentes de creación de un problema pueden ser generadas por “pensar pensamientos” o por fuentes externas (como Verónica).

La elaboración de una terna ordenada noúmeno-representación-fenómeno, es resultado de procesos de discernimiento, “iluminación”, originados por diálogos internos, pensar ideas.

Pueden existir ambientes donde las acciones físicas con objetos mentales cosificados como medios para la creación de noúmeno-representación-fenómeno, y también acompañados por discusiones entre dos o más participantes, pero la exteriorización de la creación personal siempre está precedida por momentos de diálogos internos, como ocurre en los salones de clase cuando un estudiante afirma “¡ya le entendí!”.

Del carácter dialógico de la enseñanza

Bajtín propone (1982) las características dialógicas de la comunicación en general. La función del lenguaje es la comunicación, cuando no se incluye “al otro”, el lenguaje se reduce al que habla y al objeto de su discurso, esta forma de pensar la función del lenguaje no da cuenta de la complejidad de la comunicación. Pensar la comunicación asignando un papel pasivo al escucha si bien corresponde a un momento del proceso no es la totalidad, quien oye tiene un papel siempre activo, siempre se generan respuestas todas traducidas en acciones (incluyendo hacer nada), tales acciones son esperadas por quien habla o escribe.

La unidad de la comunicación discursiva está determinada por “el cambio de los sujetos discursivos, a la unidad se le llama “enunciado” y es una unidad real, no

depende de la amplitud del texto hablado o escrito, antes de las respuestas de uno están los enunciados del otro seguido de los enunciados del primero.

Un enunciado producido en un momento determinado está precedido por enunciados anteriores, es decir un enunciado actual es producto de una cadena previa de otros enunciados. Pensar la comunicación discursiva sin atender las acciones del otro es simplificar la comunicación a esquemas sin asociación con la realidad.

Los enunciados tienen una relación directa con el ambiente, el escenario, el tema, la intención, los propósitos de los hablantes etc., en los cuales se desarrolla la comunicación discursiva, y la intención de la comunicación discursiva, oral o escrita, está guiada hacia la respuesta del otro, tal respuesta muestra la actitud del otro con relación al enunciado.

La respuesta provocada por un enunciado tiene la característica de agotar, por lo menos parcialmente, el sentido del objeto que se ha enunciado, el nivel de exhaustividad del sentido del objeto depende de la intención del hablante, el escucha determina la intención de quien habla, la intención también determina al objeto, así como sus relaciones con enunciados anteriores y los enunciados finales que tienden a agotar el sentido de la comunicación.

La elección del hablante de un género discursivo particular está relacionada con el sentido del objeto, por sus particularidades personales, por las condiciones reales específicas, por las valoraciones hacia el otro o los otros, la elección de un género discursivo puede ser no consiente, están asociados junto con la adquisición de la lengua materna por el uso y la práctica.

Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición y prevemos su final (1982). La elección de un género discursivo particular se determina por: la intención del hablante sobre el objeto del discurso, su totalidad, el contexto donde aparecerá el discurso y tratando de obtener una respuesta del otro o los otros. La evaluación sobre el objeto del discurso determina las elecciones de las palabras y los géneros discursivos donde hacen sentido, las expresiones donde se resaltan las palabras consideradas adecuadas con la intención de enfatizar los aspectos del objeto del discurso y el sentido asignado a cada enunciado y a la totalidad de él. Una característica del enunciado es el tono expresivo, la entonación emotiva particular del hablante y la evaluación que él hace sobre el objeto del discurso. Conviene tener presentes todas las características enunciadas para la descripción dialógica de las clases descritas a continuación.

Observación de clases

Para la participación en clase era igual entre hombres y mujeres, generalmente había varias manos levantadas para solicitar la palabra, emitían su juicio frente a

los cuestionamientos y actividades que la docente organizaba. A pesar de la participación del grupo, había algunos estudiantes que no levantaban la mano, en algunas ocasiones, la maestra les hacía preguntas directas o solicitaba expusieran su trabajo y de esta manera se lograba oír sus voces. La experiencia de la docente era evidente por la seguridad para la organización del trabajo en el grupo, una característica particular: portaba ropa cómoda para hacer actividades de “activación física” y el grupo participaba del trabajo.

Clase 1

Ma. (La maestra ingresa al salón y deja sus documentos, folders, libros y bolsa personal en el escritorio) Buenos días, se ponen todos de pie rápido. A ver ¡ya!, guarden silencio, van a concluir la sílaba que complete las palabras y van a llevar sus manos a la parte del cuerpo que indique la palabra. Manos a las rodi...

As. (En coro) llas.

Ma. (La maestra hace los mismos movimientos junto con los alumnos, algunos niños no se ponen de pie.) ¡Está muy cansado!, (dirigiendo la mirada al alumno y hablándole de “usted” que significa llamada al orden), se pone de pie, rápido y realiza en ejercicio.

Ao. Ya voy (El alumno a quien la maestra se dirige, se intimida cuando sabe que lo observa, y participa en la actividad. Con eso es suficiente para que todo el grupo haga los movimientos. Cuando ve que todo el grupo le pone atención continua.)

Ma. Vamos a hacer una antología... (La interrumpen)

Ao. ¿Vamos a hacer la antología individual o por equipo? (La interrupción del alumno sugiere el conocimiento generalizado de las dos formas de organización del trabajo y parece no necesitar más explicaciones del tema pero sí de la organización.)

Ma. Por equipo, forzosamente, ¡no vamos a realizar cincuenta y tantas leyendas! Por fila integran los equipos. (El supuesto es que el trabajo cooperativo, se desarrolla para que los alumnos promuevan su capacidad comunicativa a través del lenguaje. Para la organización del trabajo por equipos se intenta la inclusión de todos formándolos como se encuentran ubicados en salón, -por filas-. La maestra dialoga con las propuestas de la SEP, sus propias ideas y las condiciones temporales para concluir el trabajo.)

As. (En coro) ¡No, no, no! (Las objeciones de los alumnos tiene su origen en el comportamiento del trabajo previo en equipo que no siempre resulta adecuado.)

Ma. No estoy preguntando. (El trabajo propuesto por la SEP sugiere que las acciones sean organizadas junto con los alumnos y guiar aquellas situaciones que no correspondan con su propósito educativo; en este caso impone la forma de organización que ha pensado.)

Ma. Van a ser una antología de mitos y leyendas. Van a buscar mitos y leyendas del país que les toque.

Ao. ¿Podemos elegir nosotros el país? (En ocasiones los alumnos tienen la posibilidad de decidir las acciones para la enseñanza.)

Ma. Se los voy a dar yo. Cuando traigan los mitos y leyendas, los van a leer por equipos, por eso van a elegir un jefe, él coordinará el trabajo del equipo. (Al ir dando las explicaciones de cómo van a trabajar por equipos, empiezan a surgir algunas dudas respecto al trabajo que van a entregar.)

Ao. ¿Cómo vamos a hacer la antología?

Ma. Primero ¿qué debe llevar la antología? (Escribe en el pizarrón la lista. La maestra intenta seguir las indicaciones de la SEP para desarrollar el trabajo y agrega otros aspectos)

Antecedentes del país. Ubicación geográfica. Habitantes. Moneda, presidente actual. Introducción. Los mitos y leyendas por separado. Actividades.

Ao. ¿Cómo vamos a hacer las actividades? (Estas adecuaciones parecen tener la intención de ampliar la cultura general de los alumnos “ubicación”, -número- de “habitantes”; además, los alumnos entienden el lenguaje de la maestra, “antecedentes del país” es interpretado como “historia”, los alumnos toman notas en sus cuadernos de lo escrito por la maestra, cuando leen aparecen más dudas.)

Ma. Integran el mito o leyenda y elaboran una actividad en cada uno.

Aa. ¿Cómo actividad?

Ma. Sopa de letras, tripas de gato, crucigrama, lo que se les ocurra pero que se refiera al mito o leyenda.

Ma. (Se oye una pregunta: ¿qué son tripas de gato) Si no saben eso, otra cosa, sean creativos. Creen ideas. (La maestra no tiene la intención de aclarar la duda del alumno y señala otras posibilidades para alguna tarea de aprendizaje de los alumnos para sus compañeros.)

Ma. Asignen su jefe de equipo entre ustedes. Él se encargará de coordinar el trabajo, así que fíjense bien a quien elijen. (Uno será el coordinador y los otros seguirán su organización, dice que sólo aclarará las dudas con cada jefe de equipo.)

Aa. Pero luego los demás se enojan cuando les pedimos el trabajo. (El trabajo en equipo genera diferentes conflictos generalmente asociados con la entrega de trabajos y las evaluaciones.)

Ma. No se tiene por qué enojar, el jefe de equipo es elegido por todos, para que solicite de buena manera el trabajo, llevará una escala de cada integrante en donde anotará su avance. Han escuchado de los mitos ¿por qué hacían mitos y leyendas? (Hay muchas manos levantadas, los comentarios entre los alumnos son, que ya habían visto desde la primaria ese tema y les gustaba, conocían historias “hasta de miedo”. La maestra los oye, y pide que guarden silencio.)

Ma. Bien, bien, a ver ¿qué es un mito?

Aa. Cuando la gente dice por qué salió el sol, la luna, las estrellas y...

Ma. Sí, pero cuáles son sus características.

Ao. Como no tenían microscopio, para ver lo que vemos imaginaban sus historias.

Ma. Saquen su libro. (En el texto, leen la definición de mito y leyenda, la maestra expone y explica qué es cada cosa basada en la lectura. Posteriormente les dicta la definición.)

Ma. Mañana trabajaremos. Tiene que traer sus mitos y leyendas para trabajar en equipos.

Termina la clase.

Clase 2. (continúa el tema anterior)

Ma. (La maestra hace las mismas acciones: deja libros, papeles y bolsa en el escritorio, ordena ponerse de pie y hace una actividad física grupal, se asegura la atención de todos.) Cuento hasta tres ya tienen que estar los equipos integrados, uno, dos, tres. Los alumnos se integran rápidamente al ritmo que la maestra indica.)

Ma. Cuento hasta cinco, deben estar integrados en equipo, pero también debe estar el salón limpio sin ningún papel. (La mayor parte de los alumnos se apresuran a levantar papeles e integrarse en su equipo. Los grupos trabajan intercambiando opciones acerca de la manera más conveniente de hacer el trabajo, algunos sugieren mandar la información por correo, otros, que la entregarán en la siguiente sesión con las observaciones. Algunos equipos se dan a la tarea de darle lectura a los mitos y leyendas, e intercambian puntos de vista acerca de las actividades que pidió la maestra.)

Ao. Mi leyenda es de medusa.

Aa. ¡Que fácil!, puedes pedir como actividad realicen el dibujo de medusa.

Ao. No, es muy fácil, algo que les cueste trabajo.

Aa. Haz una sopa de letras en donde escriban el nombre de los personajes de la leyenda.

Ao. Pues sí, a ver si me queda. (El intercambio de ideas y cuestionamientos, así como la toma de notas y registros en sus cuadernos, crea un diálogo que permite una interacción entre los alumnos. Se observa que algunos piensan en las sugerencias de sus compañeros y pueden llegar a tomar acuerdos.)

Aa. Entonces vamos a traer en una hoja la leyenda y mito y atrás ponemos la actividad, así gastamos menos hojas ¿no? (Los niños además de pensar en el compromiso para entregar su proyecto, recapacitan sobre la eficiencia y economía del trabajo) ¿Les parece una buena idea?

Ao. Mejor le preguntamos a la maestra a ver si así está bien. (El estudiante no parece estar seguro de la independencia de sus decisiones, una estudiante lo ve con expresión de desacuerdo, pero no dice más. La maestra pasa a cada equipo. En algunos no ve avances y los reprende.)

Ao. ¿Ya trajiste tu leyenda y mito?

Aa. No.

As. ¿Qué le vamos a decir a la maestra?

Aa. Ya sabe, se me descompuso mi impresora ya le dije.

Ao. Pero a mí no yo soy el jefe. (El alumno, hace algunos movimientos con la cabeza indicando molestia, anota en la hoja de evaluación, un tache en el casillero correspondiente de la alumna con quien ha hablado.)

Ma. A ver quién es el jefe del equipo de... (menciona el nombre de un alumno), le bajas en su escala en disciplina, pues, sólo está corriendo.

Ao. ¡No!, sólo fui a tirar un papel al bote que está en la puerta. (El estudiante no está de acuerdo con la decisión de la maestra, pero en el transcurso de su ida ha platicado con algunos de sus compañeros haciendo bromas y sonriendo, la maestra lo vio de reojo.)

Ma. ¡Qué equipo! sigue, ¿en qué equipo me quede?

As. Con nosotros.

Ma. A ver aquí hay poco trabajo, ¿no es ni la mitad de lo que pedí! ¿Qué pasa?

Aa. Es que (menciona el nombre de tres compañeros), no han traído sus materiales.

Ma. Bien, ya saben que, en su escala, tienen un apartado de cumplimiento con el material, ahí le bajan de calificación, les recuerdo que falta poco para entregar el trabajo. (La actitud de la maestra cambia con los alumnos que no avanzan con el proyecto, se convierte en enérgica, estricta y rigurosa, amenaza y baja la calificación; estas decisiones modifican el ambiente de trabajo del aula.)

Ma. Vean este equipo tiene el ochenta por ciento de avance, este equipo está muy bien. (La maestra también, se involucra en el trabajo de los equipos haciendo sugerencias y observaciones, felicita a algunos equipos. Durante las otras dos sesiones la maestra siguió revisando el trabajo de los equipos en algunos hubo felicitaciones por el trabajo y su puntual entrega en otra, molestia por la falta de trabajos de los integrantes de los equipos, finalmente solicitó que cada equipo pasara a exponer su antología, también indicó llevaran los materiales impresos para que sus compañeros hicieran las actividades que proponían. Los equipos participaron, la maestra moderaba las exposiciones, aclarando dudas. También solicitó la presencia en la escuela de los padres de familia de los estudiantes que no cumplieron con la totalidad de la tarea.

Conclusiones

La interacción está formada por diversos componentes: el trabajo propio de los maestros, recibir y obtener información de los contenidos y sus variadas formas de enseñanza; transformarlas para hacerlas asequibles a los participantes de los

diálogos, tomar decisiones durante el desarrollo del trabajo y modificar las decisiones, objetivadas en acciones, dependiendo de las respuestas (físicas y cosificadas) de los interlocutores. Las construcciones de significados son elaboraciones locales logradas por acuerdos entre alumnos (“... es muy fácil, que les cueste trabajo.”) y maestra.

Los estudiantes participan en la construcción de las formas de enseñanza, se apropian las responsabilidades asignadas, colaboran con la cultura de comportamientos sociales y también de la elaboración de materiales para la enseñanza (“...haz una sopa de letras...”)

La maestra atiende a todos los alumnos, pero también hace diferencias individuales (Mercado, 2002), tanto en el salón de clase, felicitando a algunos y llamado la atención de otros como al alumno que durante su ida a la puerta platicó y bromeó con sus compañeros y también citando a los padres de aquellos quienes no cumplieron con el trabajo.

La maestra asegura su idea sobre los mitos verificado por la revisión del libro de texto, ese es el nómeno, transformado en ejemplos particulares, como el de medusa, los fenómenos son las transformaciones de las lecturas en textos y una revisión cosificada en “actividades”.

Las ideas de Bajtín dan luz sobre los procesos de la comunicación, las participaciones por turnos son marcas físicas, cuyos resultados son acuerdos que guían la enseñanza y el aprendizaje; los alumnos y la maestra coparticipan en la estructuración de la totalidad del trabajo áulico. Es un proceso dialógico entre los planes y programas, el español como especialidad, los alumnos y sus exigencias, las demandas sociales de los padres y la experiencia docente de la colega.

Referencias

- Bajtín, M. M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (págs. 248-293). México, D.F.: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Kriscautzky. (2003). Los problemas que los niños se plantean. *Propiedades cuantitativas de la escritura*. En E. Ferreiro, & Kriscautzky, *Los niños piensan sobre la enseñanza* (págs. 31-39). México: Siglo XXI.
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Dordrecht/Boston/Lancaster: D. Reidel Publishing Company.
- Horton, W., & Brennan, S. (2016). The Role of Metarepresentation in the Production of Referring Expressions. *Frontiers in Psychology*, 1-12.
- Labaree, D. (2000). Sobre la naturaleza de la enseñanza y la formación docente. *Prácticas difíciles que parecen fáciles*. *Journal of Teacher Education*. Vol. 51. No.3. May/June.
- Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica.

Ryle, G. (2009). The Thinking of Thoughts What is 'Le penseur' Doing. En G. Ryle, Collected Essays 1929-1968 (págs. 494-509). New York: Routledge.

Pensamiento complejo y docencia reflexiva retos en la planificación del docente formador

ESCUELA NORMAL DE ECATEPEC

Maribel Sánchez Villaseñor

Martha Rocío Conchas Gaytán

Rosa Fidela Fragoso Galbray

Cosme Esparza Flores

Palabras clave: Pensamiento Complejo, Docencia Reflexiva, Planificación Docente.

Resumen

Se comparten avances de investigación que se desarrolla como tarea vinculada al programa de Seguimiento a la aplicación de planes y programas de estudio que se realiza en las escuelas normales del Estado de México, en el contexto del Sistema de gestión de la Calidad y como tarea sustantiva del departamento de Formación Inicial comprometido con la mejora de las prácticas educativas. El objetivo es de profundizar en el análisis de la planificación e identificar los retos que enfrenta el docente en el proceso de elaboración de la planificación didáctica. Un supuesto relevante para este trabajo es que toda acción educativa debe estar contextualizada y que la planificación es un recurso estratégico producto de la reflexión docente, por lo que es fundamental que las concepciones, argumentos y fundamentos en los que sustenta su práctica reconocer imaginarios, ideas y principios generadores de sus prácticas contrastadas particularmente con los supuestos del pensamiento complejo y la docencia reflexiva. Hasta este momento de la investigación se encontraron los siguientes hallazgos, el 100% de los docentes utilizó el formato establecido, esto es un indicador de que el docente no se interesa en construir o diseñar uno nuevo, es más cómodo llenar los apartados solicitados, la planificación es elaborada como un requisito administrativo. Este análisis ha posibilitado identificar necesidades de mejora en los procesos de planificación didáctica, así como en el diseño de estrategias de aprendizaje y evaluación utilizar del as al considerar a la planeación como herramienta fundamental que orienta la intervención en el aula.

Introducción

La presente ponencia es resultados del informe de investigación de manera parcial donde se han identificado áreas de oportunidad y posibilidades de mejora en la práctica educativa de los docentes formadores de docentes, al buscar comprender los esquemas de pensamiento que determinan la acción educativa que desarrollan

en la Escuela Normal de Ecatepec (ENE) implícitos en su planificación docente. Dicha investigación se desarrolla como tarea complementaria al programa de seguimiento a la aplicación de planes y programas de estudio con el objetivo de profundizar en el análisis de la planificación e identificar los retos que enfrenta el docente en el proceso de elaboración de la planificación didáctica, reconocer imaginarios, ideas y principios generadores de sus prácticas e inferir la brecha que puede existir entre estos esquemas prácticos de percepción y el marco referencial del pensamiento complejo, el enfoque por competencias centrado en el aprendizaje y la docencia reflexiva.

A partir del análisis documental de las planificaciones se formularon argumentos que clarifican la noción conceptual, los fundamentos y principios del pensamiento complejo y con ello poder profundizar en explicaciones que permitan comprender la importancia de este paradigma como opción para fundamentar y orientar nuestra acción educativa. Se plantea la necesidad de que los docentes formadores de la ENE reconozcan la relevancia de diseñar planificaciones que, como propuesta estratégica, fortalezcan capacidades, habilidades y actitudes necesarias para favorecer el desarrollo del pensamiento complejo de los estudiantes y con ello impulsar la formación de docentes que tengan la posibilidad de desenvolverse profesionalmente en la sociedad del siglo XXI.

Se aprecia que el proceso de entrega de la planificación docente, de acuerdo al procedimiento de SGC, se realizó al 100% de los cursos impartidos, con un total de 118 planes de trabajo, correspondientes a las licenciaturas en educación física, educación primaria e inclusión educativa que se imparten en la escuela. Sin embargo, la exploración que se hace de dichos documentos permite identificar que los docentes de la ENE consideran a la planificación más como un requisito administrativo que como recurso de su práctica, lo viven con tensión, preocupados muchas veces por tener que atender una nueva asignatura y otras por los tiempos de entrega establecidos o por la exigencia adecuar, diseñar u organizar acciones educativas propuestas en el programa. Difícilmente consideran el contexto que rodea su práctica educativa; y se concentran en atender los criterios que establece el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) para la planificación, como son los datos de identificación, la justificación, los propósitos, el tratamiento pedagógico, actividades a desarrollar y la evaluación, pero no se utiliza como herramienta de reflexión que ayude a revisar la propia práctica y/o el cómo aprenden de los estudiantes, pues la gran mayoría realiza transcripción del programa del curso sin analizar, por ejemplo, factores como las exigencias, dificultades y retos que de educación básica o las demandas ante la educación híbrida entre otros.

En este sentido se hace énfasis en la complejidad de la práctica educativa en un contexto social e institucional recuperando a la planificación didáctica como un recurso o instrumento que posibilita inferir los fundamentos que orientan la práctica del docente, reconociendo que ésta es un ejercicio intelectual, cognitivo y creativo en el que el maestro plasma, en cierta medida, su manera de percibir la realidad, y es una muestra de las diversas formas en que se presenta la metacomplejidad de la acción educativa (Morin 2000).

Metodología

La investigación es de corte cualitativo, se hace uso de la observación, el registro y la entrevista semiestructurada como herramientas que proporcionan información valiosa para que, a través de la interpretación y análisis, se reconozcan categorías presentes en el pensamiento del docente para el diseño de situaciones de enseñanza para el aprendizaje. Un supuesto relevante para este trabajo es que toda acción educativa debe estar contextualizada y que la planificación es un recurso estratégico producto de la reflexión docente, por lo que es fundamental que las concepciones, argumentos y fundamentos en los que sustenta su práctica, evolucionen para responder a los nuevos desafíos que el mundo globalizado y la nueva normalidad delinean para el sistema educativo.

Tomando en consideración las características diversas de experiencia profesional y el perfil profesional de los docentes de la ENE la entrevista se aplicará a una muestra a docentes de las tres licenciaturas que se ofrecen en la escuela (educación primaria, educación física e inclusión educativa) que posea las siguientes características: profesores con menos de 5 años de servicio, con más de 15 años de servicio, con formación inicial normalista, con formación inicial universitaria. Esto brinda la posibilidad de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas misma para comprender cómo ven las cosas. En ese sentido la fenomenología será el marco interpretativo que guíe la investigación, en el sentido de que centra su atención en la experiencia personal y reconoce que los docentes están vinculados con su mundo a través de las experiencias vividas, la cual aparece en el contexto de las relaciones con los objetos, las personas, sucesos y situaciones, buscan esencia del significado de la experiencia, mismas que se basan en la memoria, la imagen y el significado.

En ese sentido, se realizará análisis de datos mediante el análisis de discursos con la búsqueda de significados posibles de las experiencias vividas cotidianamente en torno a la planificación docente.

Es sustancial trascender de la mirada del docente que centra su atención en la ejecución de planes y programas como reproductor e impulsar el desarrollo de una práctica fundamentada, en la que el profesor sea capaz de “hacer consientes” los fundamentos de su acción educativa. Identificar, explicar y argumentar los preceptos que orientan la intervención educativa, nos impulsa hacia la mirada de un docente “profesional” capaz de reflexionar y analizar sus prácticas, de resolver problemas y/o tensiones (Altet:2001:38) sin obviar la influencia que el entorno social tiene en los procesos de intervención educativa.

Se hace énfasis en la profesionalización docente, el compromiso de reconocer la función social que tiene la escuela para promover la formación de ciudadanos desde una perspectiva crítica, lo que exige desarrollar habilidades y capacidades características del pensamiento complejo”, entendido éste, como un pensamiento que relaciona y complementa, que es racional y creativo, reconociendo que todo se encuentra entrelazado. Lipman, M. (1998) refiere que el pensamiento complejo es un pensamiento de orden superior conceptualmente rico, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio. A diferencia del “pensamiento

tradicional” que ha favorecido el aislamiento de los objetos de conocimiento, dividiéndolos en disciplinas alejadas de la globalidad a la que pertenecen.

A partir de estos supuestos se busca el diseño de una propuesta de planificación didáctica atienda y explicita los criterios fundamentales para diseñar procesos de intervención (diagnóstico, planificación, desarrollo y evaluación) sustentados en los principios del pensamiento complejo.

Resultados

Durante la primer fase de la investigación, en la elaboración de la planificación docente de la licenciatura en educación física, educación primaria e inclusión educativa de la Escuela Normal de Ecatepec, como estrategia la institución diseñó un formato de planificación de acuerdo a los criterios establecidos por el SGC, con la finalidad de que respondan a ellos, se les menciona que si ellos querían usar otro formato lo podían hacer pero cumpliendo con los criterios establecidos, al analizar las planificaciones de las tres licenciaturas se encontraron los siguientes hallazgos, el 100% de los docentes utilizó el formato establecido, esto es un indicador de que el docente no se interesa en construir o diseñar uno nuevo, es más cómodo llenar los apartados solicitados, la planificación es elaborada como un requisito administrativo, en algunos aspectos no responden a lo que se solicita, están incompletos, el 90% de docentes solo llenaron los espacios de la planificación conforme a lo establecido en el programa, de manera puntual, ello hace pensar que no se hace un claro análisis de lo que se está planificando, en el formato se solicita el trayecto formativo al que pertenece y cual es la finalidad del trayecto, para ello tenían que consultar el plan de estudio de la licenciatura, un 30% de docentes no lo identificaron porque no sabían en dónde encontrarlo, esto indica que no tienen pleno conocimiento del plan de estudios y por consiguiente desconocen el perfil de egreso, en otros aspectos donde se identifican áreas de oportunidad son, en relación a enunciar el propósito del curso ya que en la mayoría del programa vienen de manera extensa por lo que se tiene que sintetizar para no copiar y pegar todo, hay algunos docentes que tal y como está en el programa copian el texto, en relación a las modalidades de intervención, la colocan pero en el desarrollo de su secuencia didáctica no se hace evidente ya que solo enuncian actividades a desarrollar de manera aislada, un 20% de los docentes no identifican los criterios de evaluación y por consiguiente el instrumento de evaluación que utilizan no es congruente con los aprendizajes que se quieren lograr.

Como acción emergente durante la pandemia y cuando se regresa a lo presencial se solicitó la elaboración de una planificación por unidad, donde se desarrolla de manera puntual el propósito de la unidad, los contenidos, las actividades a realizar, las evidencias, el tiempo, los criterios a evaluar y los referentes teóricos a trabajar, esta forma de planificar por unidad ayuda a dar seguimiento e ir valorando el avance de la aplicación del programa de estudio, los contenidos que no se abordaron y que en la planificación de la siguiente unidad poder retomarlos, cambiarlos o hacer los ajustes pertinentes para el logro del propósito de la unidad.

Aunado a lo anterior se elabora un informe al término de cada unidad en ello se hace alusión al avance del programa, a las actividades que no se cumplieron a enunciar las competencias que se favorecieron a valorar el logro de los estudiantes y también a mencionar a los estudiantes que tienen áreas de oportunidad, para el logro de los aprendizajes.

Conclusiones y discusión

Este análisis ha posibilitado identificar necesidades de mejora en los procesos de planificación didáctica, así como en el diseño de estrategias de aprendizaje y evaluación utilizar del as al considerar a la planeación como herramienta fundamental que orienta la intervención en el aula, siendo ineludible que su elaboración permita reflexionar la complejidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es decir, que durante el diseño de las situaciones de aprendizaje movilice su pensamiento complejo en el que sea posible combinar tanto la innovación como la consolidación (principio dialógico), que reconozca que un efecto siempre se convierte en causa segunda de otros efectos y causa recursiva que modifica la propia causa que lo ha producido (principio de recursividad) y que no pierda de vista que conocer el todo (plan de estudios) por el conocimiento de las partes (unidades curriculares o asignaturas, los trayectos formativos) simultáneamente y complementariamente, conocer las partes por el conocimiento del todo (principio hologramático) lo cual permitiría al docente identificar y comprender el sentido educativo de cada una de las acciones que componen su práctica.

Lo anterior permitió resignificar la práctica docente en relación al seguimiento a la aplicación de la planificación docente en contexto real, para ello se están llevando a cabo observaciones a clase entre pares académicos que imparten curso en cada una de las licenciaturas, mediante una distribución, dejando libre el día y el horario, ambos tomaran acuerdos para realizarlas en el margen de tiempo establecidos por el responsable de SAPPE, una vez realizada habrá un dialogo entre ambos para socializar la experiencia misma que será documentada en un documento que se sugirió como guion de observación.

Actualmente se está en el proceso de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, para ello se ha determinado aplicarla a docentes de las tres licenciaturas, tipificándolos de la siguiente manera un docente con 15 años o más de experiencia en normales y un docente de 1 a 5 años de experiencia, un docente con formación normalista y uno con formación universitaria, con ello se pretende dar cuenta de las diversas miradas, del sentido y significado que los docentes dan a la planificación, intervención y la evaluación. La plantilla docente de la ENE se conforma por profesores de perfiles académicos diversos (normalistas, sociólogos, pedagogos, psicólogos, licenciados en derecho, ingenieros en informática entre otros); esta característica influye determinantemente en la manera en que se leen, interpretan y aplican los planes y programas de estudio pues ello diversifica las miradas en torno a las prioridades de formación de docentes. Esta diversidad se reconoce como una oportunidad para enriquecer el debate y análisis de la gestión

institucional y de la gestión de los aprendizajes, sin embargo, demanda a su vez, la construcción de miradas comunes y propósitos compartidos coherentes con el modelo educativo de formación de docentes. En este contexto, surge la necesidad de reconocer y comprender los paradigmas, enfoques y elementos de carácter filosófico, ontológico, epistemológico, pedagógico y axiológico que fundamentan la aplicación de los planes y programas de estudio de las licenciaturas. Por ello, se enuncia el guion de entrevista que se está aplicando:

1. Puedes platicar un poco sobre qué piensas de la planificación didáctica.
2. ¿Qué aspectos o recursos tomas en consideración para elaborar tu planificación semestral? ¿A cuáles les das prioridad?
3. Cuando planeas ¿te detienes a pensar en las características, retos y demandas que la sociedad actual, plantea a los docentes? o ¿solo sigues lo que plantea el programa?
4. Consideras que las actividades que diseñaste son suficientes para lograr una planificación que apoye tu trabajo cotidiano ¿por qué?
5. ¿Qué periodicidad elegiste para realizar tu planificación, semestral o por unidad de aprendizaje? ¿Por qué?
6. Considerando que los elementos básicos de la planificación son el diagnóstico, organización de las actividades de enseñanza por unidad didáctica, modalidad y estrategias de aprendizaje y las propuestas de evaluación ¿cuál de estos apartados consideras que es más complejo en su elaboración y por qué?
7. Con las experiencias vividas durante la pandemia y los retos de diversificar nuestra práctica ¿reconoces alguna área de oportunidad para mejorar tu planificación docente?
8. Crees que el regreso a la modalidad presencial te facilita el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje ¿por qué?
9. Después de entregar tu planificación docente al área de SAPPE ¿la revisas periódicamente? Si o no y ¿por qué?
10. De acuerdo a tu experiencia profesional y tu formación ¿cómo es que deben aprender los estudiantes?
11. ¿Qué valores consideras importante promover para optimizar el aprendizaje y desarrollo profesional de tus estudiantes?
12. Puede explicar un poco acerca de cómo llevas a cabo el proceso de evaluación (estrategias e instrumentos) ¿crees que el proceso que sigues permite valorar el logro de las competencias profesionales?
13. ¿Qué sugerencias puedes dar para lograr que la planificación no sea un requisito administrativo solamente?
14. Puede compartir una reflexión en torno a su propia

Con este orden de ideas, se debatirá en academia que, desde la elaboración de la planificación, que el aprendizaje de los estudiantes está fuertemente influenciado por las creencias y concepciones del docente en relación a su perfil de formación y que es un sistema complejo en el sentido que revela la interacción entre varias aristas que implican al aprendiz y el “habitus” (Perrenoud. 2005) del docente; al identificar y analizar los esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción que dan fundamento a la práctica educativa de los docentes de la ENE y los aprendizajes que se derivan de ellas

Se hará evidente que no se da la importancia a la planificación como un ejercicio cognitivo donde el docente tome conciencia de una práctica reflexiva, que no tienen claridad y organización de los contenidos a desarrollar durante el curso, de las unidades de aprendizaje, de los tiempos ni de los criterios a evaluar del producto final, o evaluación global.

Con lo anterior se concluye que como institución formadora de docentes tiene que identificar concepciones respecto al enfoque de la formación en el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes para ser un profesional docente donde vaya consolidando su formación teórica, práctica y metodológico a través de estrategias que posibilite la formación del docente formador de docentes.

Donde las distintas concepciones que presentan los docentes por el perfil profesional deben de estar conscientes que también se están formando como formadores de docentes con la identidad que les caracteriza, al incorporan a su acción educativa los principios del pensamiento complejo, la reflexión de la práctica como propuesta de formación y profesionalización docente.

Referencias

- Altet (2001) En La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México. FCE. 38
- Lipman, M. (1998) Pensamiento complejo y educación. Madrid: De la Torre
- Morín, E. (2009) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
- Perrenoud, P (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México. FCE. 265-308

El significado de la formación docente durante la pandemia y sus impactos

ESCUELA NORMAL DE CHALCO

Marlene Díaz Escamilla

María Hortensia Chávez Cano

Miguel Ángel Corona Martínez

Palabras clave: Formación, Formación de Docentes, Pandemia, Investigación, Investigación Cualitativa.

Resumen

La pandemia por COVID-19 desafió al sector educativo en todo el mundo. En varios países a principios de esta pandemia se prohibió la apertura física de escuelas y universidades. En nuestro país el trabajo de los docentes, específicamente en las escuelas normales, cambió de manera radical, pasando de clases presenciales a una educación a distancia, así mismo implicó atender las situaciones personales que presentaron nuestros alumnos y que en varias ocasiones impidieron continuar con la carrera, evidenciando problemas familiares, económicos, de conectividad y de salud, para después regresar a una formación nuevamente presencial, razón por la cual, la investigación se guía por el objetivo general que se centra en develar el significado de la formación en los alumnos y docentes de la ENCH durante la pandemia y sus impactos, partiendo del supuesto de que, durante la pandemia el significado de la formación generó impactos que han transformado dicha formación. Así, el referente teórico discute la perspectiva de formación desde los planes de estudio y el significado sabiendo que, este no se deriva exclusivamente de procesos mentales sino de procesos de interacción, los individuos aprenden los significados de los objetos durante la socialización, teniendo diferentes significados (expectativas) de un mismo concepto (Mireles, 2007). Así, la presente investigación es de corte cualitativo desde una perspectiva interpretativa. La investigación inició con la primera fase, aplicando un cuestionario a los alumnos de 8°. Semestre quienes iniciaron su formación de manera presencial, continuaron dos años de manera virtual y regresaron el último año a presencial.

Introducción

La irrupción de la pandemia ha traído consigo una reconfiguración de la vida de los sujetos en todos los niveles (Privado, familiar, público, laboral), pero sobre todo en la formación de docentes. La repentina suspensión del encuentro social cara a cara ha interrumpido una cadena de intercambios, prácticas, espacios y rituales que contemplaba el sentido de muchas de las actividades de la formación docente; los docentes en formación y los docentes estaban habituados a una serie de

actividades y rutinas previsibles día a día, en tanto lo que generaba la identidad y pertenencia a una profesión y una escuela, sumándose a la complejidad de tener que trasladar al mundo virtual un trabajo cuyo desarrollo está pensado prioritariamente desde y para la interacción presencial (Blasco, et al. 2020).

Si bien es cierto que, durante el confinamiento y el trabajo virtual reportaron grandes beneficios e innovaciones a la formación de docentes como nunca antes había sucedido, dejando atrás la crítica que por muchos años se había hecho a las escuelas normales diciendo que pese a los cambios de planes las escuelas no cambiaban. A más de dos años de la pandemia desarrollamos habilidades digitales en el uso de plataformas y comunicación remota, aprendimos a interactuar y reconocer que los ambientes virtuales requieren de una nueva forma de interacción y liderazgo vinculado a las experiencias de logro en el uso de tecnología, pues interactuar en línea requiere de habilidades cognitivas de atención y retención, así como, códigos de comunicación y comportamiento en las sesiones (Castells, 1996). No obstante, en el enfoque humanista con el que se desarrollaron las estrategias para el desarrollo de los cursos, se volvió una necesidad atender las situaciones particulares de nuestros alumnos y docentes, situaciones que en ocasiones giraron en torno a aspectos económicos, de salud, familiares, emocionales, etc. Y que influyeron en el desempeño de los alumnos y docentes, así transcurrieron los semestres para los alumnos de nuevo ingreso y de otros semestres.

La presente investigación tiene como objeto de estudio la formación docente, es pertinente porque plantea aspectos que son fundamentales para una formación integral y que por su relevancia, los hallazgos ayudaran a comprender el momento de la pandemia que hoy enfrentamos con respecto a la formación de futuros docentes, para poder tomar nuevas decisiones, comprender más allá de la simple cotidianidad y sumar nuevos conocimientos al trabajo que se realiza en las escuelas normales en una situación tan inédita que no solo implica volver a la escuela y pensar que nada ha pasado y continuar con nuestras rutinas, más bien ahora se trata de conocer y comprender cuál es el significado que las experiencias de esta pandemia han dejado en la formación y como han impactado en dicha formación pues, “conocer cuales son y como se construyen los significados en relación con objetos sociales, es importante para la comprensión de las prácticas sociales que realizan los individuos. Esto, si lo que se aspira es no a reconocer en las mismas el puro determinismo de la estructura social, sino que, a pesar de existir un condicionamiento social, el individuo realiza un “aporte creativo”. Así, la preocupación por los significados estuvo presente en Dilthey (1910). Gadamer al referirse a la importancia de captar “significados”, expresa que: “para Dilthey el significado no es un concepto lógico, sino que se entiende como expresión de la vida. La vida misma, esta temporalidad en constante fluir, está referida a la configuración de unidades de significado duraderas. La vida misma se auto interpreta. Tiene estructura hermenéutica” (Gadamer, 1975: 286 en Andrade, 2002 pág. 223).

Así mismo, nos lleva a reflexionar en relación a los nuevos retos que se avecinan para los futuros docentes, ya que la sociedad se ha transformado y nos lleva a repensar en lo que requiere un nuevo docente en estos tiempos de incertidumbre.

Metodología

¿Cómo aproximarnos a la investigación científica al realizar la investigación? Es la primera pregunta que surge después de haber planteado el problema, sin olvidar la premisa de ir del objeto de estudio a la metodología y no al contrario, asumiendo como tarea del oficio del investigador la elección del paradigma para esta investigación será interpretativo. El concepto de la realidad y la búsqueda de la comprensión en este paradigma interpretativo renuncia al ideal objetivista de la explicación (Erklären) y postula la búsqueda de la comprensión (Verstehen), pues carece de sentido la pretensión de un saber de tipo casual, como alternativa se propone la búsqueda de la comprensión de la conducta humana dotada de significación subjetiva.

En la investigación se retomará como referente a Paul Ricoeur (1995) quien en su teoría de la interpretación plantea que en tanto el discurso es puesto por escrito el cambio más obvio que ocurre al pasar del habla a la escritura tiene que ver con la relación entre el mensaje y su medio o canal, esta inscripción que sustituye a la inmediata expresión vocal, fisonómica o gesticular, es en sí misma un logro cultural. El factor humano desaparece, ahora señales materiales transmiten el mensaje.

La producción y utilización del conocimiento en el paradigma interpretativo, se centra en el conocimiento social obtenido está fundamentado en los ámbitos sociales, se trata de un saber problemático cargado de significaciones personales, ideológicas y valorativas. El conocimiento posee una función de tipo evocador e implica una colaboración entre el investigador y los participantes.

Con respecto a la producción de conocimiento se consideran dos fases: La primera fase considera un diagnóstico inicial que recupera los primeros datos de la formación en escenarios específicos. La segunda fase considera los siguientes aspectos: a) Énfasis en la comprensión de la experiencia humana y de cómo es vivida y sentida por parte de los participantes. b) Realización de la investigación en un contexto particular, puesto que la experiencia sólo adquiere significado en una trama particular. C) No se trata de acciones fabricadas o creadas artificialmente. La investigación se realiza considerando al investigador como un instrumento, para ello el instrumento se sirve de técnicas, evidencias y el análisis adopta una forma inductiva (González, [s/d]).

Para esta investigación, lo que es articulable en la apertura interpretativa, lo llamamos sentido e implica la consideración de diversas lecturas de un mismo fenómeno o acción social. La interpretación actúa como intermediario entre significados y la acción misma, como un proceso dinámico entre dos miradas una interior que permite atender a las características socioculturales de los actores y una exterior, que permite atender a los marcos, mecanismos y dispositivos de regulación y control social donde el investigador dialoga con su objeto desde estas dos posiciones. La metodología alude así a un proceso y no a un estado de las cosas, es aprendizaje y no respuesta (Mejía & Sandoval, 2010)

De la técnica. Se propone para esta investigación la entrevista semiestructurada a modo de guion básico y su formulación podrá variar en función de su desarrollo y

de los participantes, ya que la entrevista semiestructurada se dirige a acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, por lo que, nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. También, se retomarán algunos escritos individuales y ensayos acerca de su experiencia.

La muestra que se elegirá será representativa tanto para docentes como alumnos de la ENCH, en función de una selección a partir de criterios estratégicos y de pertinencia, confidencialidad y vínculo directo con el trabajo de la ENCH. La participación será antecedida por un acuerdo que asegure la confidencialidad y el tipo de información que se requiere.

entrevista será audio grabada y de ser necesario se realizará de manera virtual, sin que por ello se modifique la información, la entrevista se transcribirá inéditamente sin cambiar nada, esta se aplicará a docentes y alumnos (Asesoras académicas, asesores de cuarto, directivos y el 35% de los alumnos elegidos considerando promedio, desempeño y género).

Construcción del dato empírico. -Definición del referente empírico y trabajo de campo (Diseño, aplicación de instrumentos y sistematización de la información). Realizar la categorización, después se procederá a realizar el mismo análisis en los escritos individuales o ensayos de los alumnos, para identificar unidades de análisis que se pueden incluir en las categorías ya formadas o que sugieran agregar otras categorías o subcategorías. Los procesos de significación serán analizados desde su habitus e interpretados desde los diversos referentes de conocimiento para hallar significados objetivos como producto. (Jiménez & Perales, 2007). Informe de investigación. Se formalizará a manera de texto que presente los resultados de la investigación y el desarrollo de esta.

Resultados

Como primeros hallazgos se advierte que el cambio de escenarios² que se dieron en la formación por la pandemia plantearon una serie de situaciones y sucesos que impactaron en los docentes en formación que cursaron de cuarto a sexto semestre de manera virtual. Los alumnos que en el presente ciclo escolar cursan séptimo y octavo semestre, habían iniciado su formación de primero a tercer semestre en la escuela normal en una modalidad presencial de acuerdo con el Plan de estudios (DGESPE, 2018) experimentando un escenario educativo, es decir el lugar donde se proporcionaron las condiciones, para que los alumnos y alumnas avanzaran en sus procesos de formación y favorecimiento del logro de perfil de egreso, compartiendo sus aprendizajes previos, experiencias, la cultura, imaginarios y expectativas, entre otras, un espacio vinculado totalmente a la identidad y construcción de una profesión (Peñalosa, 2017). No obstante, cuando el 19 de marzo de 2020 la formación pasó inesperadamente a una modalidad virtual, se abrió

² Escenario: Lugar en el que se desarrolla una acción u ocurre un suceso. Conjunto de circunstancias que se consideran en torno a una persona o suceso. <https://es.thefreedictionary.com/>

la discusión acerca de “Cuáles son los saberes, cuáles los aprendizajes, que habrían de ser relevantes para esa labor escolar en la que la digitalización del trabajo escolar puede convertirse en un fin -el de las competencias digitales-” (Beltrán y Venegas, 2020), empero, las circunstancias fueron más complejas para cada docente en formación, la sensación en ese momento fue que habíamos perdido la escuela y las aulas, qué y por qué se extrañaba, qué significa la escuela para los docentes en formación. La pérdida del espacio escolar y del aula parecía estar cumpliendo la profecía que había prefigurado en los años setenta el siglo pasado Illich cuando habla de la escuela ha muerto (Díaz, 2020).

La pandemia transformó los contextos de implementación del currículo, sin embargo, se enfrentaron condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículum fue diseñado; la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes, adaptó, flexibilizó y contextualizó el currículo (CEPAL-UNESCO, 2020), enfrentado a los alumnos a una experiencia de formación que representó para los alumnos problemas de: Conectividad para el 10%, el 5% no tenía equipo de cómputo propio, el 5% comparten el equipo de cómputo. Problemas de lectura para el 3% y redacción para el 3%, los aspectos económicos representaron un problema para el 8%, además, el que los alumnos permanecieran confinados en su casa implicó que ellos convivieran con sus familiares: el 13% vive con de 2 personas, y el 30% vive con más de 3 personas, el 10% trabajó de manera virtual si mismo tiempo que otro de sus familiares en la misma casa, reconociendo el 10% que había problemas de comunicación en la familia, el 3% tuvo que cuidar a un familiar enfermo, el 2% tuvo un deceso familiar, algunos alumnos realizaron otras actividades pues el 10% de los alumnos tiene hijos a quienes destinó tiempos de atención en diferentes momentos del día, el 20% tuvo que buscar un trabajo, por ello ,el tiempo se sumó a las dificultades para el 13% de docentes en formación. El 7% de los alumnos manifestó haber presentado cuadros de preocupación, miedo, ansiedad y/o depresión.

Se les preguntó a los docentes cuáles dificultades consideran que enfrentaron en su formación durante el confinamiento, ellos mencionaron que: “A distancia es muy difícil”, “Desde mi casa me siento segura”, “Me agrada que en último año de mi formación fuera a las prácticas”, “Me preocupan las prácticas”, “Hay contenidos que no me quedaron muy claros o no aprendí” (Diagnóstico. Documento no publicado, agosto 2021).

La formación docente implica una experiencia que es subjetiva y objetiva; objetiva porque es producto de la expresión de diversos ámbitos de formación y subjetiva porque las maneras de percibir, valorar, de afectividad y de modelizar tienen diferencias de persona a persona, lo que inicialmente implica un cambio para llegar a ser como se debe ser, considerando al sujeto como sujeto de formación (Carrizales, 1990).

Discusión

Las transformaciones provocadas por el cambio. Es un hecho que aun las instituciones más reacias tuvieron y han tenido que emprender su transformación ante la pandemia, sea porque es una necesidad o porque es una demanda imperante, sin embargo, estas transformaciones tienen detrás fondo una serie de significados que deben ser develados y analizados, posibilitando el reconocimiento de los impactos que tienen en la formación durante la pandemia, constituyendo rasgos de identidad y que pueden regir los desempeños en la formación además de crear tensiones y expectativas acerca de la formación de docentes hoy, especialmente ante hechos inusitados a nivel local y global. Ciertamente hoy más que nunca estamos ante una nueva generación de alumnos con una experiencia en el proceso de formación poco usual, que han modificado sus formas de aprender, sus intereses y sus habilidades. (Díaz, 2020).

En este sentido, la formación no es un objeto estable sino producto de la construcción subjetiva del hombre, estas construcciones se hacen desde el marco interpretativo de cada sujeto dando significado que se atribuye a las acciones, es decir pensamos lo que hacemos y lo que ocurre en nuestras mentes es un elemento esencial para decidir nuestro comportamiento, así actuamos de acuerdo con la forma en que interpretamos el mundo, de ahí la importancia de hablar de los actos, acciones y maneras en que realizamos estas últimas, ya que resultan altamente reveladoras de realidades y situaciones más difíciles de percibir en otros terrenos. Podemos percibir mejor este proceso en el proceso práctico de los sujetos si lo entendemos desde la significación, en la posibilidad de cómo el sujeto atribuye sentido a sus acciones en la vida cotidiana y las implicaciones del cambio, entendida como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene significado subjetivo de un mundo coherente (Bazdresch, 2000).

Referencias

- Andrade, Larry (2002) Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión Estudios Sociológicos, vol. XX, núm. 1, enero-abril, 2002, pp. 199-230
El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59805808>
- Bazdresch, Miguel (2000) Vivir la educación, transformar la práctica. Ed. Educación. Jalisco, Guadalajara, México.
- Beltrán José y Mar Venegas (2020), RASE Revista de sociología de la educación. Volumen 13, n. 2, especial COVID-19. Disponible en: <http://ojs.uv.es/rase> Blasco Carlos, Eduardo Contreras, Ramiro Puertas, Silvio Seoane y Franco Solavagiones (2020) Art. El trabajo docente en tiempos de pandemia. Revista electrónica viento del sur. <http://www.revistavientodelsur.com.ar/category/articulo/> Castells Manuel (1996)

- La era de la información. Economía, sociedad y cultura, "Prólogo la red y el yo" Vol. 1 México siglo XXI. Recuperado de file:///E:/INVESTIGACI%C3%93N%20COLABORA TIV A/castellsm.pdf
- Carrizales, Cesar (1990) El filosofar de los profesores. Ed.Caos. Cuernavaca Morelos
- Castoriadis, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad (1a. Edición en Tusquets Editores México ed.). (E. México, Ed., A. Vicens, & M.-A. Galmarini, Trans.) México, México: Fábula Tusquets. CEPAL-UNESCO (2020) Informe COVID-19 (29 de octubre de 2020) disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdfD
- GESPE (2018) Plan de estudios, SEP, Ciudad de México. Disponible en: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>
- Diagnóstico (2021) Documento no publicado. Departamento de Asesoría académica y Jefatura de formación inicial ENCH. Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 19-29). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Gadamer Hans-Georg (1993) Fundamentos de una hermenéutica. Verdad y método. Filosófica. Ediciones Sigueme-Salamanca. España https://issuu.com/marisolzapiain/docs/gadamer_-_verdad_y_m__dodo
- González, J. ([s/d]). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas propuestas para viejas interrogantes. (U. d. Sevilla, Editor) Recuperado el 8 de junio de 2014, de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf
- Jiménez, M. d., & Perales, F. d. (2007). Aprendices de maestros. La construcción de sí. (S. d. Grupo de Edición, Ed.) Barcelona-México: Ediciones Pomares, S.A.
- Mejía, r., & Sandoval, S. A. (2010). Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica. (6a. edición ed.). (A. Instituto Tecnológico y de estudios Superiores de Occidente, Ed.) Guadalajara, México: ITESO. Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Mireles, Irineo (2007) Tesis doctoral Significado y sentido de la profesionalización docente. Las expectativas de la profesionalización en estudiantes de posgrado. UNAM, México.
- Peñalosa Barriga, Martha Lucia (2017) Escenarios, saberes y sistemas de enseñanza aprendizaje y proyecto de aula / Martha Lucia Peñalosa Barriga / Bogotá D.C., Fundación Universitaria del Área Andina. 2017

Ricoeur, P (1995) Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. 1a. Edición en Español. Siglo veintiuno editores. N.Y. E.E.U.U The free dictionary By farlex disponible en: <https://es.thefreedictionary.com/>

Estrategias didácticas en la formación de docentes

ESCUELA NORMAL DE IXTAPAN DE LA SAL

Martha Yolanda Monzón Troncoso

Magali Hernández García

Carina María García Ortiz

Palabras clave: Estrategias, Estrategias Didácticas, Investigación-Acción, Aprendizaje, Aprendizaje Basado en Competencias.

Resumen

Esta investigación se desarrolla a partir de la inquietud por el trabajo al interior de las aulas escolares, con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Y la urgente necesidad de formar docentes con las herramientas adecuadas para la práctica, no solo de lo que leen y analizan, sino de sus vivencias directas en la cotidianidad. El fundamento se recupera desde los documentos normativos como el acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de educación básica, en la dimensión pedagógica y sus orientaciones curriculares como: el enfoque centrado en el aprendizaje y el basado en competencias. Aportan también: Meirieu, (2012), Hernández y Díaz Barriga (2002), Díaz Barriga (2011), Coll, Martín, Mauri, Solé, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (1995), Pozo y Monereo (1999), Monereo (1998), Monereo y Castello (2000) y Ausubel (1981). Se parte de la investigación acción, con el uso de la etnografía en el trabajo en las aulas de dos grupos de un grado de la Escuela Normal. Se refiere la necesidad de aplicación de diferentes estrategias o modalidades como: el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo y la detección y análisis de incidentes críticos lo que conlleva las formas distintas de “pensar y desarrollar la práctica”. El docente de educación normal debe ser un estratega para enseñar o propiciar aprendizajes en pro de una formación docente de excelencia.

Introducción

Este trabajo aborda parte de una investigación sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la práctica, es teórica, descriptiva, interpretativa y propositiva en torno al trabajo en las aulas. Lo que sucede en la docencia requiere información y formación teórica, aplicación de enfoques educativos, estrategias didácticas o pedagógicas, desarrollar competencias en los estudiantes y un amplio espectro de habilidades, sólo será posible si en su proceso de formación se enfrenta el reto de aprender. El docente utiliza diferentes estrategias, modalidades de actuación,

procesos que buscan ser develados y analizados, a partir del plan de estudios, de aportaciones de diferentes teóricos y desde la planificación docente y su implementación en el aula.

Se reconoce la importancia de mejorar la práctica educativa en el aula y en la escuela como factor clave de la Excelencia Educativa. Es un desafío en la formación de docentes ingresar a prácticas con una actitud reflexiva y crítica acerca del desempeño docente. La necesidad en el aula virtual o presencial es aplicar modalidades, estrategias de aprendizaje, de enseñanza, situaciones didácticas, situaciones de aprendizaje, que conlleven a mejorar los procesos de formación. Se recupera el término estrategia al reconocer que, aunque surge del campo militar se propone dirigir operaciones para el logro de los propósitos, es una guía para lograr un máximo de efectividad para cumplir una tarea.

El Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de educación básica en la dimensión psicopedagógica considera necesaria una transformación pedagógica. Recupera los fines y propósitos de la educación normal, las necesidades básicas de aprendizaje y plantea contar con el enfoque didáctico pedagógico. Presenta la urgencia de que el futuro docente se apropie de:

Métodos de enseñanza, estrategias didácticas, formas de evaluación, tecnologías de la información y la comunicación y de la capacidad para crear ambientes de aprendizaje que respondan a las finalidades y propósitos de la educación básica y de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. (DOF, 2018, p. 5).

El documento presenta tres Orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa. El enfoque centrado en el aprendizaje “implica un nuevo modo de pensar y desarrollar la formación y la práctica profesional que lleva a cabo un docente...”, “reconoce la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos...”

El estudiante logra de manera efectiva el aprendizaje cuando lo que se le enseña se relaciona con situaciones de la vida real, se requiere buscar formas diferenciadas de trabajo orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo y el uso de estrategias de estudio que posibiliten su formación a lo largo de la vida. (DOF, 2018, 2020, p. 7).

Se remite a la aplicación de estrategias o modalidades como: el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo y la detección y análisis de incidentes críticos, lo que conlleva a formas distintas “de pensar y desarrollar la práctica docente... tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza” (DOF, 2018, 2020, p. 7).

Un comportamiento estratégico debe conllevar al logro de propósitos. Monereo (1998) enuncia de manera implícita la necesidad de formar docentes en estrategias de aprendizaje al partir del hecho de que, durante el proceso de enseñanza, el

maestro, no sólo transmite información sobre conceptos o procedimientos específicos, contribuye a que construyan o asuman determinadas formas o caminos para aprender. Hernández y Díaz Barriga (2002) abordan el constructivismo y el aprendizaje significativo con planteamientos de Estrategias Docentes en torno al proceso educativo en su conjunto. Díaz Barriga (2013) en estudios sobre las cuestiones educativas, refiere que elaborar “secuencias didácticas es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes”. Y prosigue “el debate didáctico contemporáneo enfatiza la responsabilidad del docente para proponer a sus alumnos actividades secuenciadas que permitan establecer un clima de aprendizaje” (p. 1) con la importancia que tiene ahora el proceso “centrado en el aprendizaje”.

Está presente la necesidad de que converjan en la realidad la teoría y la práctica, que se considere el papel que tienen en los procesos áulicos para mejorar el trabajo académico que se desarrolla directamente en el aula; generar un cambio en la forma de concebir la dinámica escolar con el afán de analizar y erradicar prácticas obsoletas. Se recupera a: Ausubel (1981), Coll, Martín, Mauri, Solé, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (1995), Pozo y Monereo (1999), Monereo y Castello (1997), Hernández y Díaz Barriga (2002), Zabalza (2003, 2010), Perrenoud (2002, 2007) entre otros. Meirieu, (2012), aporta sobre la planificación de la docencia con condiciones para la innovación y respecto a las competencias docentes del profesor universitario para promoverla. Su preocupación es crear las condiciones, encontrar el método o la estrategia didáctica que promueva aprendizajes efectivos, competencias de tipo funcional al realizar tareas formativas en la enseñanza y el aprendizaje.

Las Estrategias Didácticas representan el conjunto de actividades que el docente planea, programa y estructura para que el alumno, a su vez estructure, transforme, se problematice y construya sus propios conocimientos. Se relacionan con las condiciones personales y habilidades docentes o profesionales, características del grupo, del aula, de los programas y sus contenidos. Refieren un proceso de planeación aplicable a una serie articulada de acciones para el logro de un propósito. Las estrategias de enseñanza son divididas, tradicionalmente, en dos: exposición-recepción y activos, de construcción de conocimientos, los cuales pueden ser dirigidos o libres. El valor de la exposición – recepción como estrategia puede darse para conocimientos abstractos y teóricos que el alumno, difícilmente, podrá alcanzar por sí solo, por lo que precisa la presentación y representación elaborada del profesor.

Las estrategias activas de indagación e investigación, son relacionadas con modelos de aprendizaje constructivo. Enfrentan a los estudiantes a situaciones más o menos problemáticas, prácticas en las que el conocimiento no se presenta, se reelabora. Las actividades que se generan responden a la búsqueda de adquisición de habilidades intelectuales; al aspecto formativo en el sentido de competencias. Ser estratégicos en la docencia implica reflexionar acerca del trabajo hecho, el que se ha realizado y falta por hacer. Una Estrategia la reconstruye un Estratega, un profesional preocupado por su práctica, por el logro de propósitos. Pozo, Monereo y Castello (2000) plantean implícitamente la necesidad de formar docentes en

Estrategias de Aprendizaje, en el entendido de que al formar docentes no sólo se transmiten conocimientos, actitudes o habilidades, sino los procedimientos que asumen los docentes para el proceso y que permite que el estudiante aprenda formas de ser y actuar en el proceso.

Las estrategias de enseñanza deben ser utilizadas intencional y flexiblemente con firmes propósitos para activar la enseñanza, la atención y reforzar aprendizajes. La enseñanza debe ser un proceso basado en problemas para provocar conflictos cognitivos y la construcción de aprendizajes. Algunos autores plantean Estrategias de Enseñanza para promover Aprendizaje Significativo, (Ausubel, 1981). Hay estrategias que se aplican con la intención de facilitar el aprendizaje significativo: Preinstruccionales, preparan y alertan en relación al qué y cómo va a aprender, el conocimiento de propósitos, condiciones, tipo de actividad y forma de aprendizaje; Coinstruccionales apoya contenidos curriculares durante el proceso, con la función de: detectar información principal, conceptuar contenidos, delimitar organización y motivación y las Postinstruccionales base para formarse una visión sintética, integradora, después de lo que se ha de aprender y valorar el aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso activo por el cual se interpretan conocimientos en diferentes enfoques. Debe ser un proceso recurrente en el que unos sirven de base para otros más complejos y en el que se construyen estructuras mentales más complejas; (Piaget). Las estrategias de aprendizaje pueden definirse como acciones, pensamientos, técnicas útiles para la adquisición de conocimientos y permiten al estudiante tomar la decisión adecuada para su apropiación. Pareciera ser un contenido procedimental adquirido por el alumno en cuanto a la habilidad para realizar procesos de aprendizaje.

Para Pozo y Monereo (1999) las estrategias de aprendizaje se relacionan con la Metacognición como mecanismo de carácter interno que permite ser conscientes de conocimientos adquiridos y de procesos mentales empleados. La Metacognición implica no sólo conocer por conocer, sino ir más allá de lo cognitivo, es una habilidad mental, plantea un actuar estratégico, "...juega un papel relevante permite desarrollar un conocimiento...consciente de...competencias y limitaciones." (Monereo y Castello, 2000). El conocimiento Metacognitivo hace referencia a lo que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como el conocimiento sobre nuestros procesos y habilidades cognitivas; consiste en ese saber que desarrollamos sobre nuestros productos de conocimientos.

Para los propósitos de este trabajo también se agrega a Meirieu (2012) quien plantea la pedagogía de lo endógeno, recupera que el alumno logró adquirir conocimientos a través de su "hacer". Es decir que se pueden crear estrategias diferentes para hacer que el estudiante se apropie del saber, pero nunca se podrá aprender en su lugar. Dice Rogers que "el único aprendizaje que afecta realmente al comportamiento del individuo es aquel que descubre por sí mismo y del que se apropia" (como se cito en Meirieu, 2012, p. 40). El sujeto se sitúa en el centro de la dinámica de la educación y el aprendizaje, el rol del educador es "despertar y desarrollar competencias identificadas en función de su utilidad social" (Meirieu, 2012, p. 41).

Perspectiva metodológica

Esta investigación parte del paradigma cualitativo, parte de la Investigación Acción del Cuerpo Académico que busca impactar en el colectivo docente, para responder a la necesidad de enfrentar los retos que la práctica educativa genera. Los docentes como profesionales son usuarios del conocimiento, pero no deben limitarse a ello, deben responder a la resolución de los problemas cotidianos, con el fundamento necesario y la posibilidad de generar conocimiento y cambio.

“La investigación acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: a). inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); b) susceptibles de cambio (contingentes); c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)” (Elliot, 2010, p. 24). El equipo de trabajo constituido por cuatro profesoras, con una mirada respecto al proceso de enseñanza, aprendizaje de los docentes y estudiantes, demanda realizar prácticas para un desarrollo competente, en prospectiva, trabajar a partir de la comprensión y estudio del fenómeno, para la búsqueda de estrategias que se apliquen, analicen y retroalimenten.

La propuesta de Elliot (2005 y 2010) sugiere un proceso circular, en espiral, a partir de diagnósticos, de detección y explicación de necesidades y áreas de oportunidad, permite identificar el estado que guarda la situación para iniciar el análisis, estudio e interpretación que permita la planeación y diseño de estrategias para poner en práctica para mejorar la práctica profesional. Los procesos de análisis y reflexión desde el inicio son un instrumento para plantear estrategias de acción, iniciales y subsecuentes, al volver la mirada hacia el proceso.

La propuesta es comprender el fenómeno que se estudia desde el cuerpo teórico, para arribar a los procesos de planificación y ejecución en un ejercicio profesional que se busca mejorar. Se plantean los retos, implica un ejercicio del que emerjan propuestas para aplicar a través de una vinculación de la teoría con la práctica y de la práctica con la teoría, permeada por la reflexión, el análisis y la discusión para la puesta en práctica y el regreso al análisis y discusión de los procesos y sus resultados.

Se apoya de supuestos epistemológicos desde la etnografía para comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores, permite hacer una descripción detallada de lo que sucede, recupera las dimensiones de la práctica en el contexto histórico y sociocultural específico, para un análisis de los procesos cotidianos. Esta postura desde los planteamientos epistemológicos para comprender la práctica recupera a Bertely (2010) para dar un sentido al trabajo investigativo desde una reconstrucción epistemológica con la posibilidad de elaborar “articulaciones” para la interpretación de significados con tres niveles de reconstrucción: la acción social significativa, el entramado cultural y el último, no por ello en importancia: hegemonía, consenso e instrumentos de significación, en una práctica innegablemente social.

La reflexión constituye un paso importante de la investigación - acción al permitir la valoración de lo que sucede en los procesos realizados. La práctica reflexiva ocupa

un lugar preponderante en el trabajo que se realiza y se extiende a los diferentes momentos y a los involucrados en el proceso como grupo académico que busca analizar, comprender e interpretar una práctica para generar y aplicar conocimiento práctico profesional en el día a día del quehacer educativo, a la vez escribir sobre ello, lo que permite otro ejercicio de análisis y comprensión del fenómeno educativo su puesta en marcha y resultados. La población objeto de estudio es el equipo docente y los estudiantes de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

Resultados

Se observa, (en algunos casos), en la elaboración de la planificación docente de asignatura y/o curso, en el Informe de incidencias en relación con el enfoque didáctico y la metodología, como debilidades: “el uso de metodologías de trabajo basada en proyectos, ABP y estudio de caso, enfoque didáctico basado en el desarrollo de competencias, pero no se especifica la forma en que se desarrollará dicha metodología o estrategia a utilizar” (2020, p. 8).

También plantean como estrategia metodológica la “formación investigativa” sin explicación de cómo se llevará a cabo. No se escribe en específico en la planeación algo sobre el enfoque centrado en el aprendizaje. Por otro lado, citan que se va a trabajar por medio del Aprendizaje Basado en problemas, sin la situación-problema concreta. Parece que las actividades fundamentales como revisión, análisis y discusión de textos se trasladan a la revisión y comentario de lecturas o exposición por parte de los alumnos (2020, p. 8). Se detectan en la planeación áreas de oportunidad, pero también fortalezas.

En las fortalezas se encuentran metodologías propuestas por los programas de curso como: el diseño de una situación problema, con la metodología de proyectos para favorecer el aprendizaje, el diseño de situaciones auténticas. Se registra que algunos docentes “respetan” el programa de curso al hacer una transcripción del programa del curso a la planificación didáctica, pero se requiere un análisis y especificación del trabajo a realizar, un esfuerzo intelectual del docente para planear el trabajo a desarrollar.

En los registros de observación a las clases se manifiesta dinamismo, participación de los alumnos con respuestas, preguntas, aspectos que les corresponden en relación con algún trabajo que elaboraron o que está en proceso (aplicación de entrevistas, organizadores gráficos, escenificaciones; del docente, con aclaración, explicaciones, retroalimentación o preguntas sobre el tema y explicaciones en relación con los trabajos a desarrollar, trabajo en equipo, dinámicas que permiten un trabajo colaborativo para integrar cuadros, elaborar videos. En ocasiones se observan videos y se realiza un análisis.

Discusión y conclusiones

Es necesario fortalecer el trabajo y su aplicación con estrategias o diversas modalidades. En la planificación didáctica se cita la aplicación de estrategias o modalidades como: el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo y la detección y análisis de incidentes críticos, lo que conlleva a formas distintas “de pensar y desarrollar la práctica docente... tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza” (DOF, 2018, 2020, p. 7).

De acuerdo con las competencias profesionales, unidades de competencia, propósitos y contenidos a enseñar, se elige la estrategia de aprendizaje a utilizar, porque requieren de un procedimiento específico para generar aprendizaje. Si el docente reflexiona sobre esta relación entre los aprendizajes que se quieren favorecer y el procedimiento didáctico que se requiere, estará en condiciones de decidir de manera consiente e intencionada la o las estrategias a aplicar.

Otro aspecto importante que el docente debe considerar para la selección de una estrategia de aprendizaje es establecer una relación entre las competencias, los propósitos, los contenidos a enseñar, la estrategia de aprendizaje, las situaciones didácticas y la evaluación. Los programas de curso de las mallas curriculares del Plan de Estudios 2018 definen con claridad las evidencias de aprendizaje a elaborar en cada unidad y la evidencia integradora para realizar la evaluación final del curso.

La definición de evidencias de aprendizaje responde al enfoque basado en competencias, enfoque curricular que fundamenta los planes de estudio 2018, se evalúa lo que hace el estudiante y lo manifiesta a través de desempeños competentes. La elaboración de evidencias de aprendizaje implica un procedimiento específico, el cual debe ser parte de las actividades de aprendizaje enmarcadas en la estrategia que se seleccione. Por tanto, la evaluación y el aprendizaje deben estar íntimamente relacionados.

Al recuperar el concepto de estrategia como el procedimiento intencionado para enseñar o aprender con efectividad, se reconoce que las estrategias de aprendizaje que señalan los Planes de Estudios 2018 para la formación inicial de maestros implican procedimientos diferenciados, no se puede nombrar de manera indistinta al conjunto de actividades que se realizan en el salón de clases como “aprendizaje basado en proyectos” o “aprendizaje basado en problemas”, porque cada estrategia define a su vez, un conjunto de estrategias, actividades y técnicas ordenadas que responden a un procedimiento didáctico específico y sistematizado.

Con base en los resultados obtenidos en la investigación se propone la autoevaluación docente respecto a la forma en que aplica las estrategias de aprendizaje, para reconocer si orienta el diseño de las situaciones didácticas con base en los principios de intervención de las estrategias o qué cambios o transformaciones requiere hacer en su práctica docente para rediseñar su planificación docente.

Referencias

- Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (2018). Diario Oficial de la Federación.
- Ausubel, P. (1981). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas.
- Bertely, M. (2010). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós.
- Coll, C., Martín, E., Mauri T., Solé I., Miras, M., Onrubia, I., Solé, I. y A. Zabala (1995). El constructivismo en el aula. Graó.
- Díaz Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones en el currículum y el trabajo en el aula. RIES-Territorios 5(2) pp. 3-24. <https://ese://ries.universia.net/article/view/61/competencias-educación.corrientes-pensamiento-implicaciones-curriculo-trabajo-aula>.
- Elliot, J. (2005). El cambio educativo desde la Investigación. Morata.
- Elliot, J. (2010). La Investigación Acción en Educación. Morata.
- Escuela Normal de Ixtapan de la Sal (2020). Informe de incidencias. Elaboración de la planificación docente de asignatura y/o curso. México.
- Hernández G. y Díaz Barriga, F. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill.
- Meirieu, P. (2012). Aprender sí. Pero ¿cómo? Barcelona: octaedro.
- Monereo, C. (coord.) (1998). Estrategias de Enseñanza y aprendizaje. Función del profesorado y aplicación en el aula. México: SEP
- Monereo, C. y Castelló, M. (2000). Las Estrategias de Aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Edebé.
- Perrenoud, P. (2002). Construir competencias desde la escuela. Chile: Océano.
- Perrenoud, P. (2007a). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2007b). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona: Graó.
- Pozo, G. y Monereo C. (coord.) (1999). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana.
- Sacristán, G. (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: ediciones Morata.

Base conceptual de educación especial desde el curriculum formal de la ENEEEM

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE MÉXICO

Mayra Morado Solís

Clara Ávila Medina

Ángel Christian López Hurtado

Palabras clave: Educación Especial, Inclusión Educativa, Discapacidad, Currículo y Plan de Estudios.

Resumen

La ponencia tiene como línea de investigación el análisis conceptual de la educación especial, con base a la modalidad de aportación teórica o de informe; asimismo, es la continuidad de una previa investigación documental que parte de las perspectivas conceptuales de la educación especial como marco referencial y de los planteamientos que constituyen esta categoría, desde el plan de estudios 2018 en Inclusión Educativa.

En este segundo momento, la investigación a nivel descriptivo se circunscribe a la descripción, exploración y definición de la educación especial, desde los tres cursos que integran el trayecto formativo: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, de primer semestre, del plan de estudios 2018, de la licenciatura en Inclusión Educativa. Finalmente se presentan los resultados de la identificación de la categoría de educación especial, así como los retos que supone el construir una base conceptual.

La siguiente ponencia tiene como línea de investigación el análisis conceptual de la educación especial, con base a la modalidad de aportación teórica o de informe; así mismo, es la continuidad de una previa investigación documental que parte de las perspectivas conceptuales de la educación especial desde el marco referencial y de los planteamientos que constituyen esta categoría, desde el plan de estudios 2018 en Inclusión Educativa, el cual está compuesto por cinco contenidos: 1) Antecedentes. La transformación pedagógica de acuerdo con el nuevo modelo educativo, 2) fundamentación, 3) proceso de rediseño del currículo, 4) plan de estudios de la licenciatura en Inclusión Educativa, y 5) estrategias de apoyo para los estudiantes.

Derivado de lo anterior, se demostró que la categoría de educación especial e inclusión educativa, no terminan de desligarse y de acuerdo con lo referido en el contenido de fundamentación, del plan de estudios 2018, da la clave de que estas dos categorías son parte una de otra. Por lo tanto, el ejercicio realizado permitió visualizar la presencia de la categoría de educación especial, esto es una muestra

de lo que exponen Vásquez, Ruíz, Sepúlveda, Moreno y Sánchez (2020), con relación al reto de la educación especial a emigrar hacia la educación inclusiva.

Esta primera aproximación a la base conceptual de educación especial desde el currículum formal de la ENEEEM3, da la pauta, para continuar con la investigación documental, en este segundo momento, a partir de los tres cursos que integran el trayecto formativo: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, de primer semestre, del plan de estudios 2018, de la licenciatura en Inclusión Educativa.

A continuación, como producto de la investigación a nivel descriptivo mediante un diseño documental, se muestra la descripción, exploración y definición de la educación especial, con la intención de profundizar en su conceptualización a partir de revisión de documentos oficiales que conforman el currículum formal de la Licenciatura en Inclusión Educativa 2018, así como la interpretación de dichas aportaciones conceptuales que sustentan esta categoría.

Tabla 1. Base conceptual de educación especial desde los cursos de primer grado de la ENEEEM que integran el trayecto formativo: Bases teórico-metodológicos para la enseñanza.

Base conceptual de educación especial desde los cursos de primer grado de la ENEEEM que integran el trayecto formativo: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza.			
Curso	Describir	Explorar y definir la Educación Especial	Interpretar las aportaciones conceptuales en las que se sustenta la categoría de Educación Especial
El sujeto y su formación profesional	En este curso se plantean cuatro características que deben tener los docentes; en la segunda hace referencia a la comprensión del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes que presentan discapacidad, diferencias o trastornos en el aprendizaje. Está integrado por tres unidades de aprendizaje, en la última unidad maneja dos contenidos relacionados con Educación Especial, el segundo contenido plantea el perfil del docente para la Educación Especial y la Educación Inclusiva. El cuarto contenido habla sobre: El tránsito de la docencia en Educación Especial a la docencia en Inclusión Educativa.	El término de Educación Especial sigue presente cuando se hace referencia a la discapacidad y a los trastornos en el aprendizaje.	Aun cuando no se plantea la definición de Educación Especial en el curso si se hace alusión a términos que conforman la conceptualización como son el de discapacidad y trastornos en el aprendizaje.
	El curso Desarrollo y Aprendizaje favorece en el estudiante la apropiación de	En la exploración del programa de Desarrollo y aprendizaje, no se	Aunque no se identifica una definición de educación especial en el

³ Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México.

Desarrollo y aprendizaje	saberes conceptuales relacionados con las principales teorías que explican el desarrollo evolutivo del niño y del adolescente, así como sus procesos de aprendizaje. Estos saberes posibilitarán el conocimiento profundo de los alumnos y serán sustento para la toma de decisiones pedagógicas.	identifica una definición de educación especial. Pese a ello, se identificaron rasgos conceptuales de dicha categoría en los siguientes apartados: Propósitos y descripción general del curso: “La discapacidad no es una enfermedad, ni una patología, se trata de una condición estable de la persona, de su propia normalidad que responde al desarrollo general” (p.6) Competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso: Competencia profesional “Detecta las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional” (p.8) Unidad de competencia: “Plantea las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes de acuerdo con sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, con base en los nuevos enfoques psicopedagógicos” (p.8) Entre las actividades de aprendizaje de la Unidad II, se propone la elaboración de un Reporte de análisis de	programa de Desarrollo y aprendizaje, el documento refiere a categorías vinculadas a ella, así se identifica un interés por definir a la discapacidad como “una condición estable de la persona”, así como una delimitación de la población susceptible de atención, identificando a “alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes”.

		caso, con el propósito de reconocer "la importancia de identificar las etapas de desarrollo de los alumnos para apoyar las funciones que realizará en los servicios de educación especial" (p.26)	
Desarrollo neuropsicológico	Dentro de los propósitos del curso se menciona que, en el marco de la diversidad, desde los conceptos de inclusión y equidad como principios de la calidad educativa, es de gran importancia contar con docentes capaces de ofrecer una atención a los estilos y ritmos de aprendizaje de alumnos con discapacidad, se considera una tarea para el profesional de la inclusión educativa, por lo que debe de conocer de una manera holística las funciones del cerebro. En las competencias profesionales se destacan las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación o con aptitudes sobresalientes.	En el curso no hace mención del concepto de educación especial, sin embargo, se mencionan las discapacidades, por lo que tiene una fuerte relación con la educación especial ya que esta es instrucción especialmente diseñada para cumplir con las necesidades únicas de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad.	Dentro de esta unidad no se hace mención del concepto de educación especial, pero está inmersa cuando se habla de discapacidad ya que ofrece atención con equidad, tiene como objetivo potenciar las habilidades y favorecer el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de discapacidad. La educación está diseñada para dar atención a las necesidades particulares de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. Cabe mencionar que la inclusión se dirige a la educación en general y no a la educación especial en particular, por lo que la inclusión educativa se basa en los principios de equidad, cooperación y solidaridad.

Cursos de primer semestre del trayecto formativo de Bases teóricometodológicas para la enseñanza, licenciatura en Inclusión Educativa.

Como podemos apreciar en el curso de "El sujeto y su formación profesional", se identifica la categoría de educación especial como el tránsito a la educación inclusiva; en cuanto a los cursos de "Desarrollo y aprendizaje" y "Desarrollo Neuropsicológico", se identificaron rasgos conceptuales que tienen que ver con esta categoría, pues al considerar estudiantes con discapacidad y dificultades severas de aprendizaje, comunicación, conducta, trastornos generalizados del desarrollo y aptitudes sobresalientes, se alude a la población susceptible de dicho servicio,

también especifica el escenario de aprendizaje en los servicios de educación especial (USAER4 y CAM5).

Por lo anterior, al revisar el artículo 35 de la Ley General de Educación encontramos que:

“La educación especial buscará la equidad y la inclusión, la cual deberá estar disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas establecidas en esta Ley. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para ofrecerles una oportuna atención.” (LGE., 2019, p.16).

Ahora bien, en la Estrategia Nacional de Equidad e Inclusión conceptualiza:

“Educación especial. Servicio educativo que ofrece atención con equidad a alumnos con discapacidad o bien con aptitudes sobresalientes y de acuerdo con sus condiciones, necesidades, intereses y potencialidades. (SEP., 2019, p.111).

“Inclusión educativa. Conjunto de medidas y ajustes razonables dentro de los diversos niveles educativos, encaminado a integrar a las personas que, por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra condición, no han podido ser incluidos o permanecer en el Sistema Educativo” (SEP., 2019, p.111).

De acuerdo a las definiciones anteriores, se da una segunda aproximación conceptual mediante el análisis documental de los cursos de primer semestre del trayecto formativo de Bases teórico metodológicas, identificamos que la categoría de educación especial no está textualmente definida en estos tres cursos, lo que vislumbra un reto complejo de interpretación, sin embargo, aún queda pendiente continuar la revisión documental de la malla curricular de este plan de estudios para continuar con nuestro objetivo de exponer las aportaciones conceptuales en las que se sustenta la categoría de Educación Especial en el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Referencias

Recuperado el 07 de mayo del 2022: <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>

Recuperado el 07 de mayo del 2022: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Recuperado el 24 de mayo del 2021: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/51>

Recuperado el 07 de mayo del 2022 <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n9/5-9-11.pdf>

⁴ USAER: Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.

⁵ CAM: Centro de Atención Múltiple.

Vásquez-Burgos, K., Sobarzo-Ruiz, R., Mansilla Sepúlveda, J., Leiva-Moreno, G., Monteverde-Sánchez, A. (2020). El saber pedagógico y epistémico en educación especial y su reto migratorio hacia la educación inclusiva. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE1), e491. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.491>

La escritura académica en los docentes en formación

ESCUELA NORMAL DE TECÁMAC
Melecio Roberto Guzmán Ortega

Palabras clave: Escritura Académica, Formación Docente, Competencia.

Resumen

El siguiente avance de investigación presenta el recorrido inicial sobre el proceso de escritura académica en las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar, Tercer Grado en la Escuela Normal de Tecámac, donde los objetivos centrales son identificar las concepciones que los docentes en formación atribuyen a la escritura académica desde las diversas producciones que solicita su plan de estudios y contribuir a mejorar su escritura académica mediante un trabajo entre pares, analizando fortalezas y áreas de oportunidad. En un primer momento se visualizó a la escritura como algo difícil y complejo, pasando a ser reconocida como un proceso donde la interacción entre pares puede ser una alternativa para contribuir a la consolidación de dicho proceso, así como el trabajo en conjunto de dos o más cursos del mismo semestre.

Introducción

La escritura como forma de mostrar evidencia en el desarrollo de diversas competencias se torna una necesidad básica para la implementación del Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018. Para ello el estudiante requiere de habilidades, conocimientos, reflexiones, análisis e inferencias que debe ir construyendo como avanza su formación, complementando con las aportaciones de los cursos, así como la experiencia que obtienen en las prácticas profesionales y referentes metodológicos desarrollados a lo largo de su vida escolar.

La escritura es uno de los procesos de comunicación que el docente utiliza para documentar sus investigaciones y experiencias docentes, por consiguiente, el nuevo docente en su formación inicial debe de consolidar el proceso de escritura con la intención de dar cumplimiento a las nuevas exigencias que demanda el desarrollo de su profesión. También es considerada como herramienta para la comunicación entre pares permitiendo el intercambio de experiencias docentes.

Desarrollo

Uno de los principales problemas que enfrentan los docentes en formación es el desarrollo de la competencia escrita para producir sus primeros textos académicos

es la existencia de diferentes percepciones, se considera un proceso difícil, su desarrollo va de la mano de la lectura, también se considera que para escribir se necesita inspiración y habilidades cognitivas. Antes estas situaciones este avance de investigación pretende explorar en los docentes en formación del tercer grado, de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Tecámac durante el ciclo escolar 2021-2022, sus percepciones, fortalezas y áreas de oportunidad para iniciarse en la escritura académica.

Considerando a la escritura como un medio de comunicación que permite interactuar con nuestros pares, se torna necesaria para compartir experiencias e investigaciones con la intención de interactuar entre pares y poder incrementar los referentes profesionales.

La escritura es una de las principales inquietudes entre los docentes en formación, la competencia escrita es una de las principales preocupaciones en el ámbito educativo, no solo para los estudiantes quienes se ven en la necesidad de mostrar sus saberes a través de este medio, sino también para los docentes al encontrar en los textos los logros alcanzados por los alumnos en la asignatura correspondiente.

En el ámbito académico poseer capacidades de lectura y escritura rompe con lo inmediato, permite perdurar las ideas, para lograrlo debe correr el riesgo de exponerse a sus colegas, permitir la interacción ya que la escritura es una competencia que no se desarrolla de manera aislada.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018 fortalece la formación de un docente investigador, para lo cual la escritura cumple una función; la de exteriorizar el pensamiento, por ello es necesario documentar la experiencia del docente en formación en el proceso de escritura académica mismo que será de trascendencia en su formación inicial y profesional.

En la práctica de escritura en la Escuela Normal de Tecámac se han tenido experiencias de escritura en diversos cursos, se han centrado en las evidencias que se solicitan como son los informes de prácticas, textos argumentativos, ensayos. Actualmente se desarrolla el plan de estudios 2018 por ello es necesario trabajar para mejorar los diferentes textos académicos que se producen en los cursos de la malla curricular iniciando con la percepción que se tiene sobre la escritura académica, su uso y principales fortalezas para producir escritos.

Para el desarrollo de la investigación se ha considerado la siguiente pregunta: ¿Cómo perciben la escritura académica las docentes en formación del tercer grado de la Licenciatura en Educación Preescolar del ciclo escolar 2021-2022 de la Escuela Normal de Tecámac?

Los objetivos planteados se centran en: Identificar las concepciones que los docentes en formación atribuyen a la escritura académica desde las diversas producciones que solicita su plan de estudios y contribuir a mejorar la escritura académica en los docentes en formación mediante el trabajo entre pares analizando fortalezas y áreas de oportunidad.

La investigación tiene un corte cualitativo, mediante un estudio exploratorio que permita conocer las principales concepciones de los docentes en formación sobre la escritura académica, fortalezas y áreas de oportunidad con la intención de mejorar la producción escrita que se solicita principalmente como evidencia en los diferentes cursos de la malla curricular.

Mediante la exploración sobre el acercamiento a la escritura académica según exigencias de los cursos de su plan de estudio, posteriormente explorar las experiencias de escritura en su trayecto formativo realizando una revisión de algunas de sus producciones.

En un primer momento se aplicó un formulario para ir conociendo las percepciones que tienen las docentes en formación con respecto a la complejidad del proceso de la escritura, fueron 59 alumnas quienes brindaron su opinión de un total de 62, obteniendo los siguientes datos:

En un inicio se consideraba a la escritura como un proceso difícil, complejo que requería de paciencia y conocimiento profundo de redacción y ortografía.





Para desarrollar el proceso de escritura es necesario escribir, acompañado de lectura para construir marcos referenciales.

Como un segundo momento y con la intención de iniciar el ejercicio de escritura se solicitó escribir una experiencia de vida, integrando grupos de tres y cuatro personas para realizar una revisión del trabajo presentado. El ejercicio se centró en la comprensión de lo expresado y elementos de redacción y ortografía. Los comentarios vertidos después de la experiencia se centraron en; para escribir hay que tener referentes, ideas para plasmar en un escrito, la revisión entre pares brinda confianza y que teniendo marcos de referencia la escritura se torna fácil y amena.

Posteriormente se realizó un recorrido en los cursos de la malla curricular para detectar los principales escritos solicitados como evidencia del trabajo en cada uno de ellos. Los de mayor frecuencia fueron: Informe de prácticas, ensayo, texto argumentativo y por su importancia en el semestre que cursan las docentes en formación fue el Protocolo de investigación. Dada la importancia de este documento para el final de su formación, se realizó un trabajo conjunto con el coordinador del curso Herramientas Básicas para la Investigación Educativa. Teniendo como referencia lo anterior se profundizó en sus características y de manera colectiva se socializó sus características y exigencias de escritura.

Conclusiones

Con los elementos trabajados hasta el momento se tiene oportunidad de concretar algunas de sus percepciones y necesidades sobre la escritura y su avance en el proceso de consolidación como una herramienta fundamental para interactuar con sus pares:

En un inicio se consideraba a la escritura como un proceso difícil de desarrollar, con cierta complejidad, siendo la relación de pensamiento con el escrito, la construcción de ideas y su revisión.

Establecer argumentos y que estos sean entendidos por los posibles lectores.

Profundizar en sus características y estructura de cada tipo de texto, ya sea narrativo o académico.

La lectura es fundamental para construir marcos referenciales que faciliten la escritura.

La escritura al igual que nuestras formas de aprendizaje tienen un desarrollo personal.

El proceso de escritura no es solo escribir, se compone de un proceso de categorización, clasificación, revisión, edición las veces que sea necesario.

La escritura será un elemento fundamental para lograr el proceso de titulación.

Se convierte en un elemento esencial para dar formalidad al pensamiento.

Se debe de integrar como una actividad para reflexionar y mejora de la práctica docente.

Permite el desarrollo de la argumentación y tener presente el tipo de texto según las necesidades de comunicación.

Es necesario un acompañamiento de los docentes coordinadores de los diversos cursos en relación con el proceso de escritura.

Referencias

Álvarez Angulo, T. (diciembre,2011). Revisar y escribir textos académicos en la formación del profesorado. Revista Complutense de Educación, 22(2), 269~294.

Bañales, G. (2010) Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual. Tesis doctoral. Universitat. Ramon Lull, España.

Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (enero, 2013). La escritura académica en la universidad. Revista de Docencia Universitaria,11 (1),17-36.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica en la Escuela Normal de Tlalnepantla

ESCUELA NORMAL DE TLALNEPANTLA

Miguel Ángel Ayala Rodríguez

Karla Ortiz López

María Beatriz Simanek García

Palabras clave: Trabajo Colaborativo, Habilidades, Estrategias Didácticas, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Resumen

La incorporación del trabajo colaborativo en la Licenciatura de la Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria con los alumnos de 2do grado se ha ido consolidando a través de los cursos, Estrategias de Trabajo Docente y en el de Neurociencias en la Adolescencia, como una habilidad potencial la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Por lo que se ha ido conjuntando una serie de estrategias didácticas que se han puesto en prácticas en la Escuela Normal de Tlalnepantla (ENTLA).

Considerando que el trabajo colaborativo, en un contexto educativo, que constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que estimula a los estudiantes a conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de decisiones que les permitan alcanzar las metas establecidas.

Introducción

Concepto de trabajo colaborativo.

Analizando a varios autores el concepto de trabajo colaborativo es un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.

De tal manera que el trabajo colaborativo exige que los miembros del grupo compartan las tareas y las aportaciones para un objetivo en común. Alcalde (2015) lo explica como un proceso en el cual cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo, y por lo tanto, un trabajo hecho en un grupo de forma colaborativa tiene un resultado más enriquecedor que el que tendría la suma del trabajo individual.

Lo cual permite una interacción de una serie de actividades mediadoras a realizar entre los participantes para el logro del objetivo, pues las aportaciones no solo se suman, sino que, desde la búsqueda de información, se organiza, se selecciona, se discute, se negocian las diferentes apreciaciones en la construcción del conocimiento.

El docente dentro del ámbito educativo al trabajar con esta estrategia didáctica se convierte en un facilitador de la comunicación e información, ya que es un promotor del desarrollo de habilidades, análisis del contenido, síntesis de la información y de comunicación; de actitudes como la disposición de escuchar y colaborar; manifestar valores como la tolerancia, el orden y el respeto.

Desarrollo: Estrategias que fomentan el Trabajo Colaborativo

El autor Valle et al. (1998, p. 63) establece que el “planificar y decidir qué estrategias son las más adecuadas para enfrentarse a la resolución de esta, exige un alto grado de control y regulación sobre el propio proceso de aprendizaje”, es decir; el individuo, en este caso el que aprende es capaz de valorar sus alcances, sus áreas de oportunidad, sus fortalezas, habilidades o destrezas que posee y aquellas que le son una limitante.

A continuación, se mencionan algunas estrategias que fomentan el trabajo colaborativo, con la intención de identificar los elementos que forman parte del proceso para la adquisición de un aprendizaje dentro del aula y aún más cuando este se da de forma colaborativa entre un grupo de trabajo que tiene metas en común.

Estrategia 1. De acuerdo con la autora Pérez (2012) el docente es quien debe fomentar en los alumnos algunos aspectos que van a favorecer el desarrollo del trabajo colaborativo por lo que considera elementos como los siguientes: Autocrítica y crítica constructiva, Responsabilidad hacia los objetivos, Iniciativa y deseo de superación, Relaciones satisfactorias, Autodeterminación y optimismo.

Estrategia 2. Retomando las aportaciones de la autora Pérez (2012) se enfatiza en la estructura que el trabajo colaborativo debe contemplarse para favorecer el proceso de Enseñanza Aprendizaje dentro del aula en el cual se consideran los siguientes elementos: Plantear un objetivo de enseñanza, Contemplar el número de integrantes al grupo de trabajo, Asignar a los alumnos a un grupo o hacerlo de forma voluntaria, Contemplar el salón de clases que se ocupará, Prever los materiales de enseñanza, Asignar los roles que se desempeñaran en el grupo, Explicar las tareas a desempeñar, Establecer metas de forma grupal, Establecer el valor individual.

Todos estos elementos con la intención de poder desempeñar las actividades entre los estudiantes y el docente, cada uno con el rol asignado además de contemplar que todos los participantes se van a guiar por la misma meta u objetivo en común, por lo que la autora Pérez (2012) sugiere tener presente un listado de pasos a seguir con la intención de facilitar el trabajo colaborativo en clase, este ligado al monitoreo del docente que le va a permitir observar si el procedimiento se está llevando a cabo, dichos pasos los resume de la siguiente manera:

Estrategia 3. Seleccionar de la tarea a realizar: Implementar la planeación colaborativa, Ejecución de Habilidades, es decir; llevar a cabo lo planeado y este a su vez sea monitoreado o supervisado por el docente, Realizar un análisis y síntesis de lo que se ha trabajado, Presentar el producto final, Finalmente, evaluar.

Estrategia 4. Hablar de la tecnología en pleno siglo XXI y sobre todo de la interacción que los adolescentes ante su manejo es una situación de la cual el docente debe sacar provecho al ser utilizada como una herramienta que favorezca su aprendizaje, en este caso de una educación formal como la que recibe en una institución, enfatizando que “La tecnología es un medio, no un fin.

Su gran difusión en la sociedad actual no excluye a la escuela; por el contrario, el egresado de educación básica ha de mostrar habilidades digitales” (SEP, 2017, p. 133), además de considerar que es una de las actividades con las que más frecuencia se relacionan los adolescentes hoy en día, así como los adultos, haciendo notar que no es cuestión de edad sino parte de la globalización de la cual puede ser beneficiado el ámbito educativo al contemplar como estrategias las siguientes: Grupos virtuales, Grupos por internet, Participar en comunidades colaborativas.

Hoy día es fundamental que el docente este a la vanguardia de la tecnología para el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje y potenciar el trabajo colaborativo.

Implementación del trabajo colaborativo en el aula.

Es importante señalar que para el desarrollo del trabajo colaborativo en el aula se deben de considerar lo siguiente:

Inicial: El docente debe elaborar las tareas grupales, con una temática dada en relación con la unidad didáctica como la elaboración de organizadores gráficos en donde se pueda definir las habilidades de pensamiento que se va a potenciar con el desarrollo de la actividad colaborativa; la organización se podría realizar por escuelas secundarias de prácticas en condiciones reales de trabajo, en donde se elija los roles de cada estudiante atendiendo a cuestionamientos sobre el trabajo que se realizará ¿Cuáles son los propósitos grupales e individuales? ¿Cómo lo vamos a hacer para lograr los propósitos?

Desarrollo: Los estudiantes trabajan sobre sus propósitos establecidos en cada una de las escuelas secundarias donde realizan sus prácticas; El docente de la ENTLA, participa como facilitador o guía de las actividades que van realizando.

Evaluación: En este punto los docentes en formación reflexionan sobre sus prácticas de docentes ya que es ahí donde se evidencia el trabajo colaborativo de acuerdo a los propósitos, previamente establecidos.

Conclusiones: Rol de docentes y estudiantes en el trabajo colaborativo.

El rol que debe desempeñar cada uno de los involucrados es fundamental destacar cuáles son algunas de las funciones que cada sujeto que se integre al trabajo deba conocer para que le sean de guía al adoptar esta forma de trabajo, porque no solo

es el estudiante quien aprende sino también lo hace el docente, hablar de estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje que fomenten el trabajo colaborativo en el aula se considera oportuno mostrar los roles que debe cumplir cada uno de los actores que forman parte del aula de clases.

El desarrollo del trabajo colaborativo dentro del aula se le propone al docente la utilización de los proyectos didácticos como un instrumento que le permita integrar actividades que hagan partícipes a los alumnos en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que los proyectos por si solos no cobran sentido dentro del Programa hasta que el docente funciona como guía al conducir el proceso.

Referencias

Aprendizaje colaborativo “Nuevas perspectivas del diseño curricular en el contexto del cambio tecnológico” Dr. Marco Antonio González Pérez

Barkley, E.; Cross, K. y C. Howell, (2007). Técnicas aprendizaje colaborativo. España: Morata.

CAMPOS. ARENAS, Agustin. 2007. Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Cop. Editorial Magisterio, Bogotá (Colombia). Disponible en: <https://www.libreriadelau.com/pensamiento-critico-tecnicaspara-su-desarrollo-cooperativa-editorial-magisterio9789582009151-educacion-y-pedagogia/p> Consultado 12/10/2018

CURICHE, AGUILERA, Daniel. M. 2015. Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador. Tesis inédita de maestría. Universidad de Chile, Santiago de Chile. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136541/Tesis%20>

Elementos básicos del aprendizaje colaborativo. (S/F). Disponible: <http://www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/1059/unidad2/4.planteamiento.html>. [Consulta: 29, junio 2014].

Guitert, M. y Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: Hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos visuales. TESI, 14(1), 10-31. <https://doi.org/10.14201/eks.9440>

<http://aprendizajecolaborativo1.wordpress.com/2011/10/22/el-hombre-nuevo-lo-fertiliza-el-aprendizaje-colaborativo/>

<http://saiaequipo3.wordpress.com/2012/08/10/ventajas-y-desventajas-del-aprendizaje-colaborativo/>

http://www.cneq.unam.mx/cursos_diplomados/diplomados/medio_superior/dgire2005_2006/portafolios/paginas/equipo1/documents/EQUIPO_000.pdf

Lavié, J. (2009). El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura organizativa. España: Comunicación Social.

- Legorreta, B. y Hernández, M. (2009) Lineamientos y tips para el trabajo colaborativo. Sistema de Universidad Virtual. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, <https://docplayer.es/22706474-Lineamientos-y-tips-para-el-trabajo-colaborativo-bertha-patricia-legorreta-cortes-ma-de-lourdes-hernandez-aguilar.html>
- Pérez, E. (2012). Estrategias para promover el trabajo colaborativo en el salón de clases. 2 de noviembre de 2012. http://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/estrategias_para_promover....pdf

Maestría en matemática educativa retos desde las retrospectivas nacionales

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO

Miguel Eslava Camacho

Bonfilio Chávez Loza

Erika María Baltazar Martínez

Palabras clave: Posgrado, Matemática Educativa, Escuelas Normales, Retos, Creación.

Resumen

Desentrañar el origen y desarrollo de los estudios de posgrado que se imparten en las Escuelas Normales (EN) nacionales, con el fin de arribar a la Maestría en Matemática Educativa (MME) que se imparte en la ENSEM, forma parte de la investigación denominada Diagnóstico de la MME, miradas desde la cotidianidad, cuyo objetivo es explicar los significados de los sujetos interesados en cursar el programa. En la ponencia, se enfatiza el inicio de los programas posgraduales en las EN del país a inicios de los ochentas, sorteando diversas dificultades, hasta llegar a la entidad mexiquense, donde se enuncia al ISCEEM y la ENSEM, como instituciones que albergan una amplia historia al respecto, finalmente se realiza una reflexión de la creación en 1987 de la Maestría en Educación Matemática con problemáticas como la obtención del grado, hasta el año 2017 con la reforma integral, donde emerge la MME, con una postura reflexiva de los enormes retos a los que se enfrenta actualmente.

A manera de introducción

A inicio de los años 80's se lleva a cabo una Reforma a la Educación Normal, que implicó equiparar a estudios de licenciatura los programas que se impartían y además incorporar y fortalecer funciones sustantivas de docencia, investigación, divulgación y difusión cultural.

El Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, respondiendo a una vieja demanda del magisterio, estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades; en consecuencia, se estableció el bachillerato como requisito de ingreso y se diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios. Las escuelas normales fueron consideradas, formalmente, instituciones de educación superior" (SEP, 2002, pág. 15)

Los cambios son sustantivos en cuanto a la manera de organizar las EN, incluyendo funciones que antes no estaban contempladas ya que "...la reforma de 1984, según

Arnaut, surgió con el propósito de –fortalecer las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión cultural) de las escuelas normales como instituciones de educación superior” (Servín, 2003, pág. 19), por lo que las carreras impartidas en la normal son establecidas a nivel de licenciaturas (con una duración de cuatro años), denominadas así puesto que fueron homologadas al nivel superior al igual que las universidades, incorporando en la normal el esquema de investigación y difusión, característico de la Educación Superior.

Generado de la reforma de 1984, los posgrados en educación tuvieron gran aceptación por el magisterio nacional; por ello, al acrecentar la demanda, de las 284 maestrías en educación registradas hasta el 2001, 66 se impartían en escuelas normales, con respecto a los diseños curriculares, se tomaban como referencia a los que existían en instituciones universitarias, politécnicas o de investigación. Con base a un diagnóstico elaborado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, existían en dichos programas tres problemáticas a resolver, la orientación hacia la investigación, que impedía la resolución inmediata de las dificultades de enseñanza, exhaustiva teorización inaccesible para los docentes debido a su formación inicial y la falta de infraestructura para operar el programa aunado a la nula relación con otros centros de educación superior, la entropía normalista. (Pérez, 2007).

Desarrollar IE, desde los posgrados, en específico las maestrías ubicadas en las Escuelas Normales, implicó una gama de retos que no siempre se podrían superar, la incursión de la formación a nivel de posgrado en las escuelas normales, definitivamente llegó de forma tardía, frente a la amplia historia que se estableció en las Universidades y Politécnicos del país; fue hasta 1984; cuando se realizó la reforma citada, que se le otorgaron facultades a las EN para aperturar especializaciones, maestrías y doctorados, a diez años la Ley General de Educación 1993, estableció atribuciones estatales a las EN, para diseñar programas adecuados a las necesidades y los recursos contextuales. Por ejemplo, en el año de 1997 las Escuelas Normales del Distrito Federal ofrecían una especialización y tres años después, maestrías. Durante el ciclo escolar 2000-2002 se implementaron la Maestría en Educación Preescolar (ENMJN6), Maestría en Educación (BENM7), Maestría en Educación: Campo educación secundaria (ENSM8), Maestría en Educación Especial, (ENE9) y Maestría en Educación Física (ESEF10), las cuales fueron autorizadas por la Dirección General de Normatividad (DGN) (Goycochea, Ávalo, & Aclé, 2006).

Las maestrías se enfocaban hacia un nivel o modalidad específica situada en la educación básica y la educación especial, con una fuerte incidencia, en cuanto a la formación de los docentes en un nivel específico, de todo ello emanan los

⁶ Escuela Nacional para maestras de Jardines de Niños.

⁷ Benemérita Escuela Nacional de Maestros

⁸ Escuela Normal Superior de México

⁹ Escuela Normal de Especialización

¹⁰ Escuela Superior de Educación Física

programas posgraduales en la entidad mexiquense, ubicados en un contexto público.

Surgimiento de los programas posgraduales mexiquenses

En el caso de los posgrados en educación en el Estado de México, dirigidos al magisterio, la historia discurre a dos grandes vertientes ubicados en la educación pública. El ISCEEM fue creado en el año de 1979, "... como respuesta a las demandas del magisterio al gobierno de la entidad, de abrir una Universidad Pedagógica Estatal que ofreciera estudios de posgrado y desarrollara funciones de investigación educativa, además de tareas de extensión y difusión académica. No obstante, es hasta 1981 cuando empieza a funcionar con las maestrías en Investigación Educativa, Administración Escolar, Psicología Educativa, Enseñanza Superior y Educación. (Pérez, 2007, p. 103), en un inicio se encontraba con su sede en Toluca y su división académica en Ecatepec, para el 2007, contaba con otras dos divisiones; Chalco y Tejupilco, actualmente se cuenta con cuatro divisiones; ubicadas en Chalco, Nextlalpan, Tejupilco y la sede en Toluca.

Para 1984, todas las maestrías se redujeron a un solo programa, denominado Maestría en Educación, reestructurado en el 2003 y actualmente se denomina Investigación de la Educación. En el año de 2002 se apertura el Doctorado en Ciencias de la Educación. Los programas posgraduales son atendidos por docentes en su mayoría de tiempo completo, con plazas ya sea de Pedagogo A o Investigador Educativo, que realizan actividades de investigación, docencia, dirección de tesis, regularmente con LGAC determinadas, algunos organizados en grupos denominados cuerpos académicos. Los trabajos de investigación se encuentran permeados por los campos de Educación Sociedad y Cultura, Práctica Educativa y Formación Docente, así como filosofía y Teoría Educativa.

Otra institución que desarrolló programas de maestría en la entidad mexiquense, dirigidos al magisterio, es la ENSEM la cual inicio la apertura de maestrías en el año de 1987, a partir de ese momento se desarrolla una época que podría denominarse de florecimiento en cuanto a la diversidad de programas de especialización y maestrías, así como al gran número de estudiantes, tanto en la sede como en la implementación de algunos programas a distancia, esto desde el ciclo escolar 1987-1988 hasta el año 2003 aproximadamente. Se observa un crecimiento de los estudios de maestría, entre los cuales prevalecieron a través del tiempo la Maestría en Educación Matemática, Orientación Educativa y Asesoría Profesional, así como la Maestría en Educación Superior, que fueron valoradas por la DGESPE (ahora DGESuM), durante el 2009, lo que propició la solicitud de su rediseño, para autorizar su apertura, es así como en el ciclo escolar 2012-2013 el equipo del departamento de Posgrado, reestructura los programas de las maestrías en cuestión y la DGESPE autoriza una única generación 2012-2014, con la consigna de mejorar los programas presentados, es hasta 2017 cuando la Maestría en Matemática Educativa se apertura y al año siguiente la Maestría en Tutoría docente, autorizadas para dos generaciones respectivamente; cabe señalar que desde 1987 hasta el 2009, la ENSEM contaba con una gran matrícula en sus maestrías, la cual

decauyó para el 2012, y en el 2017 con un solo programa educativo contaba en la inscripción inicial con 30 maestrantes en Matemática Educativa, lejos quedaron los tiempos en que existían grupos de hasta 45 alumnos por cada programa.

Cabe señalar, que el fenómeno observado en los posgrados en las escuelas normales a nivel nacional, se detectó en los programas de la ENSEM, respecto a la complejidad de los contenidos, que resultaban densos y con poco o nula significancia para los estudiantes que los cursaban, así como la falta de infraestructura institucional, aunado a la entropía que reinaba en la institución y lo que simbolizaba para los maestrantes, en cuanto a la finalidad de cursar los estudios posgraduales, que implicó no necesariamente una formación hacia la investigación, como en un principio fueron diseñados de acuerdo a los significados de las maestrías para los especialistas encargados, sino la oportunidad de obtener un mejor empleo en el campo del magisterio estatal.

Durante el 2000 a 2009 se puede identificar, una parte nodal; la construcción de la tesis, actividad que resultaba bajo símbolos complejos, con cursos semestrales que situaban a diferentes docentes, quienes atendían a un grupo numeroso de aproximadamente 45 personas, resultaba difícil alcanzar a construir por lo menos un proyecto de investigación, primero por la diversidad teórico metodológica en cada semestre y luego por el gran número de estudiantes; lo que a la postre derivó en una problemática mayúscula para la institución; el bajo nivel de graduados. Para los estudiantes presentar una tesis finalizada no significaba una tarea sencilla y quizás no resultaba imprescindible para su desarrollo laboral. La baja eficiencia terminal de graduados frente a los egresados de 1987 al 2000 es alarmante, en el caso de la Maestría en Educación Matemática, por colocar un ejemplo de 130 egresados, 96 hombres y 34 mujeres, solamente obtuvieron el grado cinco personas, cinco hombres y dos mujeres. (Pulido, 2001)

Se retoma desde este contexto, la Maestría en Educación Matemática (plan 1987), así como el plan 2012 denominado de igual forma Maestría en Educación Matemática y finalmente la Maestría en Matemática Educativa (DGESPE-ENSEM, 2017).

La maestría en Educación Matemática en la ENSEM

La maestría en Educación Matemática del año 1987, correspondió a un programa diseñado por docentes de la ENSEM, con el apoyo de especialistas provenientes del DME-CINVESTAV-IPN, se estableció la relación íntima que guarda la MEM con las corrientes teóricas emanadas de la muy joven didáctica de la matemática que se instauró en Francia, de la mano de teóricos como Guy Brousseau, Yves Chevallard, entre otros, que al ser retomadas en el IPN, a través del recién creado (1975) DME, se esperaba su fuerte inserción en el programa de la ENSEM, desde los objetivos, el perfil de ingreso y el perfil de egreso.

En el perfil de egreso, establecía la importancia del trabajo colaborativo y la conformación de grupos de investigación con la finalidad de capacitar a docentes de matemáticas en educación básica y media superior, destaca el diseño de

situaciones didácticas para atender problemas de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Dentro de la información no se presentan Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) explícitas, aunque en el perfil de egreso se vislumbra en el desarrollo de investigación en cuanto a la enseñanza y los problemas de aprendizaje ya señalados.

En cuanto a la malla curricular del programa, se observa una fuerte presencia de contenidos matemáticos durante los cuatro semestres que conformaban la MEM (ver tabla 1), que guiaban los objetos de estudio de las tesis hacia la matemática y no a la educación matemática como campo de investigación¹¹, solamente en el segundo semestre y en el cuarto semestre dos materias denominadas Educación Matemática I, II; respectivamente, no se presenta con claridad una materia dedicada a la elaboración un proyecto de investigación para la conformación de la tesis: todo ello propició que durante las primeras generaciones, los estudiantes que realizaban su investigación, presentaban como objetos de estudio, problemáticas más relacionadas con la matemática que a la educación matemática, lo que como ya se ha comentado dificultó la obtención de grado para la mayoría de los egresados.

Tabla 2. Malla curricular MEM (1987) ENSEM.

Semestres				
	1	2	3	4
Materias	Álgebra. Tópicos del Cálculo. Actividades cocurriculares.	Geometrías. Matemáticas y Conocimiento científico y técnico. Educación Matemática I. Actividades cocurriculares.	Probabilidad y Estadística. Seminario optativo I Actividades cocurriculares.	Historia y fundamentos de las matemáticas. Seminario optativo II Educación Matemática II Actividades cocurriculares.

En generaciones situadas a mediados de los noventa e inicios del siglo XXI, las tesis se ubicaban en el diseño de situaciones didácticas y teorías como la Resolución de Problemas, con la finalidad de resolver una dificultad de aprendizaje en un

¹¹ Probablemente esta situación se debe a dos circunstancias que dieron origen al programa de MEM de la ENSEM, una de ellas está directamente relacionada con la teoría educativa vigente en la década de los 80, llamada Matemática en el Contexto de las Ciencias (que considera al proceso de enseñar y aprender matemáticas fuera de lugar en espacios escolares donde la matemática no está definida como un objetivo), y la otra, porque tal teoría tiene su génesis en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), principalmente en los centros de investigación como el CINVESTAV, pero particularmente en el Departamento de Matemática Educativa, el cual tuvo fuerte influencia en la creación de dicho programa, así que era de esperarse que las investigaciones desarrolladas en la MEM se centraran más en la discusión epistemológica de los objetos matemáticos que en el estudio de los procesos que implican la enseñanza y aprendizaje de la matemática en los diferentes contextos y modalidades escolares.

determinado contenido temático, regularmente dirigidas a poblaciones de alumnos provenientes de la educación básica y media superior.

En el año de 2012, se realizó un rediseño de la MEM (ver tabla 2), autorizado por la DGESPE para una generación, el programa constaba de cuatro módulos, se observa una fuerte orientación profesionalizante, con asignaturas guiadas hacia el método de investigación acción y con la aplicación del enfoque por competencias, que incursionó con fuerza en el sistema educativo mexicano. En este sentido, la construcción de tesis se realizaba durante los cuatro semestres en la asignatura denominada acción tutorial, con apartados muy específicos que determinaba la coordinación de la MEM, como son; capítulo I. Problematicación (historicidad, problematización, justificación), capítulo II. Fundamentos (fundamentación epistemológica, mirada teórica, análisis de los materiales curriculares), capítulo III. Metodología para la intervención (diagnóstico, diseño de la propuesta, ajuste de la intervención), capítulo IV. Reflexión de la reflexión (estrategia de la innovación operada, estrategias de difusión de la propuesta, reflexión de la reflexión, conclusiones generales) Referencias y anexos. Aunado a ello, los objetos de estudio se relacionaban fuertemente con un contenido matemático en un nivel educativo básico o de media superior, dirigido al logro de los aprendizajes.

Tabla 2. Asignaturas del plan y programas Educación Matemática 2012.

Módulos				
	I. Contextualización de la práctica docente en la educación matemática	II. Alternativas docentes en educación matemática	III. Propuesta de innovación en educación matemática	IV. Aprendizaje de la matemática en contextos específicos
Asignaturas	Desarrollo del sentido numérico y pensamiento algebraico	Desarrollo del pensamiento geométrico	Desarrollo del manejo de información	Pensamiento matemático
	Teoría y perspectivas de la didáctica de las matemáticas	Planeación y evaluación por competencias	Integración de las TIC'S a la educación matemática	Competencia matemática
	La relevancia de las matemáticas escolares	Evaluación de procesos en educación matemática	Propuesta de intervención en la educación matemática	Significado de las matemáticas en el aula
	La investigación de la educación matemática	Intervención de la educación matemática	Innovación de la educación matemática	Experiencia producida en educación matemática
	Acción tutorial	Acción tutorial	Acción tutorial	Acción tutorial

Con relación a la MME (2017), el plan y programas de estudio se diseñó en cuatro ejes formativos, I. Competencias disciplinares básica en matemáticas, II. Epistemología de la Matemática Educativa, III. Perspectivas metodológicas para la

matemática educativa y IV. Elaboración del Informe de Investigación, la prioridad del plan consiste en que el maestrante se forme en la investigación de la ME, construyendo su tesis durante los cuatro semestres (ver tabla 3).

Tabla 3. Malla curricular MME (2017)

Ejes formativos	Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre
Competencias disciplinares en matemáticas	Pensamiento aritmético-algebraico	Pensamiento algebraico	Pensamiento trigonométrico y geométrico	Cálculo diferencial de una variable y aplicación de estadística inferencial
Epistemología de la Matemática Educativa	Introducción a la Epistemología en Educación	Epistemología básica de la Matemática	La epistemología de la Matemática I	La epistemología de la Matemática II
Perspectivas metodológicas para la Matemática Educativa	Metodología de la Investigación en Educación I	Metodología en Matemática Educativa I	Metodología de Investigación en Educación II	Metodología en Matemática Educativa II
Elaboración del informe de investigación	Investigación en Práctica Docente I	Investigación en Práctica Docente II	Investigación en Práctica Docente III	Investigación en Práctica Docente IV

Tiene como objetivo general “Formar investigadores de alto nivel en la disciplina de la Matemática Educativa, capaces de responder a los retos de un mundo globalizado, a partir de referentes teóricos, epistémicos y metodológicos pertinentes; para alcanzar con éxito, a partir de la perspectiva del pensamiento complejo los lineamientos de algún programa educativo que deban poner en escena, en el contexto de su campo laboral.” (DGESPE-ENSEM, 2017, pág. 51) donde se aprecia una incursión de la formación como investigadores, pero con una alta preocupación profesionalizante, que no permite observar con claridad la orientación del programa.

Obtención del grado en MME (conclusiones previas).

Con respecto al eje formativo IV. Elaboración del informe de investigación, se detalla “El eje formativo IV. Elaboración del informe de investigación, es fundamental para el desarrollo del proyecto de investigación, la tesina y el trabajo de tesis para la obtención del grado; a través, de la atención individualizada para cada maestrante, por parte de su director de tesis y dos asesores de apoyo; quienes lo acompañan desde el primer semestre hasta concluir el informe del trabajo de investigación de tesis; cabe destacar, que dicho informe es motivo de evaluación para el cuarto semestre; lo que garantiza la eficiencia terminal”. (DGESPE-ENSEM, 2017, pág. 58)

Se proyectaron objetos de estudio íntimamente ligados al contenido matemático ubicado en un nivel educativo básico o de media superior, con teorías propias de la matemática educativa que intentaban el logro de un aprendizaje determinado en los

estudiantes sujetos de los estudios, aunque también se encuentran tesis construidas desde enfoques descriptivos, relacionadas con el desarrollo del pensamiento, tanto en alumnos de los niveles o de docentes, que implicaban apartarse de la intervención educativa. Una actividad académica que se incorporó como parte del programa, fue el coloquio semestral, donde los maestrantes presentan los avances de su tesis, cabe señalar que el programa señala un curso propedéutico el cual para con las dos generaciones que lo han cursado no ha sido posible implementarlo.

El caso de los directores de tesis y los asesores de apoyo, no han sido posible instituirlos, el primero como titular de los seminarios correspondientes al eje IV. Elaboración del Informe de Investigación, desde el tercer semestre de la generación 2017-2019, se incorporaron otros directores de tesis, quienes fueron seleccionados por los estudiantes de un listado elaborado por las autoridades directivas, los cuales no todos impartían los seminarios, a la fecha de los alumnos que seleccionaron docentes que no contaban con el tiempo curricular asignado en su mayoría no han logrado la obtención de grado.

Durante la generación 2019-2021, conforme al plan y programas, los directores de tesis atenderían a sus asesorados como titulares de los seminarios correspondientes al eje IV. Elaboración del informe de investigación, pese a ello, se asignó a un solo docente como titular del seminario de referencia, el cual ha enfrentado diversas dificultades, ya que es director de tesis de solamente una alumna, los demás estudiantes eligieron directores de tesis que no cuentan con el tiempo curricular para avanzar en los trabajos, lo que implica, la diversidad de símbolos y signos presente entre las autoridades directivas hacia la elaboración de tesis y que diverge del diseño mismo del programa educativo, que provoca una confrontación metodológica natural entre el docente titular del seminario (quien además evalúa a todos los estudiantes) y los distintos directores de tesis lo que a primera vista obstaculiza la formación de los estudiantes en el contexto de los seminarios y por ende la obtención de grado, lo que conforma proyecciones hacia el diagnóstico de la MME, frente a las necesidades de los futuros estudiantes y egresados, en particular para la obtención del grado, en los entramados en este proceso donde se desarrollan los maestrantes, que se encuentran inmersos en una gama de contextos tanto educativos como laborales. Todo ello conforma la mirada teórica que guiará el proceso de la investigación.

Referencias

- DGESPE-ENSEM. (2017). Plan y Programas de Estudios. Maestría en Matemática Educativa (Plan 2017). Toluca: DGESPE.
- Goycochea, N., Ávalo, M. D., & Acle, M. L. (4 al 7 de julio de 2006). Repositorio IPN. Obtenido de <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/991.pdf>
- Pérez, D. (2007). Filosofía, Teoría e Investigación en las maestrías en Educación. Un campo sobredeterminado. México: IISUE.

- Pulido, J. (Enero de 2001). De la Licenciatura al posgrado, visión retrospectiva de la Escuela Normal Superior del Estado de México, 1968-2001. *Revista de Información y Orientación Pedagógica de la Escuela Normal Superior del Estado de México*, Tercera época(9), 31-42.
- SEP. (2002). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 1997, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: S.E.P.
- Servín, M. (2003). *Cuadernos de discusión. Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral* (Vol. 13). México: SEP.

¿Innovar o revalorar la formación complementaria?

CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES

Nadia Belice Pérez Aguilar

Silvia Camacho Quiroz

Sandra Isabel Guadarrama Rojas

Palabras clave: Formación, Arte, Educación Complementaria, Educación Artística, Educación Física.

Resumen

Ante a contingencia debido a la pandemia de COVID-19 las IES de todo el mundo enfrentan problemas para tratar de garantizar en primer lugar la salud de los estudiantes, profesores y trabajadores, así como enormes retos para dar continuidad a las actividades académicas, reto que en educación superior, concretamente en la Centenaria y Benemérita escuela Normal para Profesores incluye la formación Complementaria que ante y a pesar de las adversidades debe garantizar un proceso de enseñanza significativo y por ende de calidad. Por ello el objetivo de esta investigación es Indagar acerca de la importancia del Programa de Formación Complementaria en cuanto al desarrollo integral de los estudiantes y su trascendencia en la práctica profesional de los mismos, en las Licenciaturas de Inclusión Educativa, Educación Primaria y Primaria Indígena con enfoque intercultural Bilingüe. El modelo de investigación educativa que se aplicó es el cualitativo, debido a que nos interesa la exactitud o precisión de lo investigado, su validez, y su confiabilidad. Una vez analizados los resultados parciales de este proceso es necesario cuestionarnos si antes de pensar en una innovación total del programa deberíamos replantearnos el conocimiento y subsecuente valoración del programa por parte de la comunidad escolar. Se percibe que más allá de los cambios temáticos o metodológicos del programa sería importante la concientización de la comunidad escolar acerca de la importancia y trascendencia del programa y de este modo plantear de manera puntual la pertinencia de su innovación.

Introducción

En la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de la ciudad de Toluca el programa de Formación Complementaria se coordina desde el área de Promoción y Divulgación Cultural; un docente funge como coordinador del programa y tiene a su cargo la responsabilidad de dar seguimiento a talleres y grupos representativos, que son las dos modalidades que se trabajan en dicha institución.

Ambas modalidades se ofertan tomando en cuenta las habilidades, intereses y necesidades de los alumnos y por supuesto los programas educativos con los que contamos actualmente: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Inclusión educativa y Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural bilingüe.

El total de estudiantes del primero al tercer grado de las tres licenciaturas, se encuentran matriculados en un grupo representativo afín a sus características y habilidades: Teatro, Danza folclórica, Coro y Rondalla. El taller es asignado con base en las necesidades e inquietudes de los alumnos inscritos en cada uno de los grupos y grado, considerando las características de su Programa Educativo que cursan.

Es importante mencionar que se realiza un seguimiento de la asistencia y desempeño académico (actividades) de manera sistemática y permanente durante el semestre; al término del mismo se aplican instrumentos para determinar el grado de satisfacción del trabajo realizado por parte del programa Formación Complementaria, con la única finalidad de buscar las alternativas necesarias para el mejoramiento del desempeño de nuestros estudiantes partiendo del marco legal y académico de esta, en la implementación de acciones y actividades que la institución ha realizado y realizará en torno a este aspecto y al fortalecimiento de la formación integral de nuestros alumnos.

Es importante mencionar que Talleres y Grupos Representativos durante los últimos dos ciclos escolares se impartieron de manera virtual e híbrida respectivamente debido a la contingencia sanitaria provocada por el COVID-19, emergencia sanitaria nos enfrentó a una nueva realidad: el confinamiento, situación que derivó en dos retos para este programa en concreto: implementar estrategias para llevar a cabo una tarea virtual que asegurara un proceso de aprendizaje significativo, de calidad e inclusivo y por otro lado el implementar una metodología de aprendizaje digital del que si bien teníamos nociones, no éramos expertos en el área.

Todo lo que se ha mencionado lo retomamos en el actual proyecto de investigación titulado la necesidad de innovar la formación complementaria en la centenaria y benemérita escuela normal para profesores desarrollado por el grupo de investigación Berta Von Glumer, con la finalidad de integrar un diagnóstico que lleve a identificar alternativas de solución a algunas de las problemáticas con las cuales nos enfrentamos como: una probable contingencia permanente o intermitente, que nos conduciría a la necesidad del dominio de una educación virtual o a distancia, que deberá ser altamente efectiva, de ahí que fundamentalmente esta investigación tiene la intención de actualizar y enriquecer las alternativas de la Formación Complementaria de nuestros estudiantes de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP), acorde a la realidad y a lo que nuestro Sistema Educativo demanda hoy en día.

Este proyecto de investigación pretende destacar la importancia y trascendencia de la Formación Complementaria en la CyBENP, y de esta manera llegue a trascender realmente, para poder proyectar una Institución Educativa con mayor conocimiento de las necesidades de los docentes en formación e innovar la formación docente.

Metodología

Para este trabajo, el modelo de investigación educativa que se aplicará es el cualitativo, por la naturaleza del mismo proyecto resulta ser el más adecuado, posteriormente se seleccionó el modelo de evaluación orientada a la calidad, como el método en particular que se empleará es el de la investigación cualitativa nos interesa la exactitud o precisión de lo investigado, su validez, y su confiabilidad, pues se trata de reunir información y conciliar las ideas, tendencias, concertando opiniones o posturas. “La selección de tácticas de investigación no se hace con base en una doctrina de investigación, sino que resulta de decisiones sobre qué técnicas son mejores en cada caso; el problema determina los métodos utilizados, y no al revés” (Sacristán, 2008, p.457).

Por lo que apegándonos al deber ser de la metodología cualitativa, la definimos como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986, citado en Trigo, 1999, p.143) o así como menciona referente a la investigación cualitativa LeComte podría entenderse como “una “categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo grabaciones, registro” (Borrel, 2005, p.317), por esto se ha considerado hacer descripción e interpretación en este trabajo de investigación.

Entre los métodos cualitativos están: Investigación-acción, método etnográfico, método biográfico, historias de vida, método comparativo constante entre otros.

Se sugiere como instrumento para recabar la información necesaria la encuesta, sin embargo, es importante mencionar “Lo que se ha de tener en cuenta es que no existen métodos perfectos de recolección de información en procesos de investigación de fenómenos sociales y que lo importante es identificar el balance entre los diferentes factores” (Frankfort, Nachmias, 1996, citado en Cardona, 2009, p.119)

Técnicas: Documental y de campo

Aplicación de los instrumentos para recoger información.

Forma de procesar información. (registros, descripción, análisis por categorías y lecturas teóricas)

Este proyecto de investigación tiene considerado llegar hasta del nivel descriptivo e interpretativo de la misma.

Resultados

La presente investigación inicia hace algunos años con del diagnóstico realizado en julio de 2016, a los alumnos de la Generación 2011-2015 por parte de la Subdirección de Educación Normal del Estado de México como una de las

actividades del Programa de Seguimiento a Egresados (pre-egreso), como una propuesta de proyecto a desarrollar con la finalidad de buscar alternativas para el mejoramiento del desempeño de los estudiantes, partiendo del marco legal y académico de la Formación Complementaria en la implementación de acciones y actividades en las modalidades de formación de talleres y grupos representativos, actividades culturales con el fin de fortalecer la formación profesional de nuestros alumnos y con ello el fortalecimiento de las competencias profesionales para su próximo desempeño laboral.

En este contexto es necesario mencionar algunas problemáticas detectadas en el diagnóstico y que no han permitido que docentes y estudiantes perciban la trascendencia de la formación complementaria que se brinda en la institución que será importante abordar como: el desconocimiento del valor de la formación complementaria y poco interés por parte de los docentes en el desarrollo de actividades complementarias; suspensión y empalme de actividades; inasistencia a sesiones de talleres y grupos representativos de los estudiantes antes y durante los periodos de jornadas de práctica docente y la poca interrelación y comunicación entre las áreas y departamentos encargados de realizar el enlace y difusión de las actividades, como son los departamentos de Formación Inicial que tiene a su cargo toda el área curricular y Promoción y Divulgación Cultural donde se gestan los proyectos referentes al Arte y la Cultura y por ende los grupos representativos que son base del desarrollo de los proyectos, en el ámbito de vinculación e internacionalización con otras Instituciones de Educación Superior o en participaciones con Escuelas Normales del Estado en eventos regionales y estatales.

Por lo anterior se considera que es de vital importancia analizar el sentido y significado de la Formación Complementaria en la Escuela Normal y su impacto en la formación de los futuros docentes, con el fin de conceptualizar la importancia y trascendencia de esta en la formación integral de los estudiantes.

La formación complementaria se rige por el Manual de Organización de las Escuelas Normales y el Reglamento, así como del documento Indicativo de la misma, con el objetivo de mejorar la calidad de la formación de los futuros docentes poniendo énfasis en el desarrollo de las diferentes capacidades de los estudiantes, sus oportunidades de apreciación y expresión artística y la adquisición de hábitos en las actividades físicas.

La Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores ha brindado el servicio apegado las finalidades mencionadas, sin embargo la resistencia por parte de los alumnos al cumplimiento de dichas encomiendas nos hace volver la vista y tratar de indagar acerca del origen de esta problemática, en reuniones de Academia y Jornadas Académicas los mismos compañeros, cuestionan la organización y atención que se brinda en este rubro a los alumnos pues ellos mismos enfatizan en que esta cuestión no tiene ninguna trascendencia en la práctica profesional de los chicos una vez que se integran al Sistema Educativo Estatal, esta percepción de los docentes la enfatizan aún más cuando los chicos han de cumplir con alguna comisión referente a los grupos representativos o bien preparan su demostración

semestral del taller cursado, muchas ocasiones los docentes titulares de alguna asignatura solicitan al estudiante no asistir a su grupo representativo o taller para entregar trabajo de planeación o material didáctico para su práctica de ejecución argumentando que ni el grupo representativo y el taller no tendrá mayor trascendencia en su vida profesional, así, desde esta perspectiva el estudiante muchas veces cuestiona el ¿por qué? entonces debe acreditar el grupo representativo o taller asignado a ese semestre.

Otro aspecto sumamente relevante es el acercamiento a la cultura digital y el dominio de un segundo idioma, que en estos momentos, inmersos en la “era del conocimiento” hemos de dominar ciertas habilidades que para los alumnos son y serán indispensables en cuanto al manejo y dominio de contenidos, desarrollo de competencias, diseño de estrategias didácticas vinculadas a las redes y plataformas educativas, comunicación e interacción con el mundo entero, todas ellas de cara al reto que significa ser docente.

Ante a contingencia debido a la pandemia de COVID-19 las IES de todo el mundo enfrentan problemas para tratar de garantizar en primer lugar la salud de los estudiantes, profesores y trabajadores, así como enormes retos para dar continuidad a las actividades académicas reto que los docentes tuvieron que enfrentar de manera expés, tratando de actualizarse en el uso y dominio de plataformas educativas y todas aquellas herramientas que les proporcionaran cierta claridad y pertinencia ante el trabajo virtual que ante todo debía garantizar un proceso de enseñanza significativo y por ende de calidad. En este contexto se agudizan otras dificultades para las IES como la reducción de financiamiento público y la baja en las demandas de ingreso.

En México, se recrudecen los problemas financieros, en particular para las universidades y escuelas normales públicas en situación de crisis y con necesidad de recursos adicionales para su rescate económico. A lo anterior se suman otros temas complejos que han quedado pendientes o que han emergido durante la pandemia. Entre estos destacan el manejo de un modelo híbrido resultado del regreso paulatino de estudiantes a las aulas, y ante ello también el retomar las actividades académicas con una nueva perspectiva que en el caso de las escuelas normales que forman a los futuros docentes se recrudece si tomamos en cuenta que la nueva normalidad obedece también a la estructuración de una restructuración de planes ante una realidad variable y nada confiable si nos referimos a las actividades presenciales, es por ello que es apremiante revisar y modernizar las propuestas de formación.

Estas situaciones nos dirigen a analizar la noción que se tiene de Formación Complementaria y su impacto en la formación de los futuros docentes, para poder darle la importancia necesaria y lograr su trascendencia en la formación integral de nuestros estudiantes y así formar un docente con las competencias pertinentes para su eficaz desempeño laboral.

De tal manera que la pregunta de esta investigación se concreta en:

¿Es importante y trascendente la formación complementaria para la Centenaria y Benemérita escuela Normal para Profesores en cuanto al desarrollo integral de los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria, Educación Primaria indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe e Inclusión educativa que oferta la institución, o en qué aspectos se habría de fortalecer, ¿difundir o actualizar dicha formación?

Es necesario retomar la importancia y trascendencia de la Formación Complementaria para mejorar la calidad en la formación de los futuros docentes, para ello será necesario la implementación de mecanismos de actualización para dar respuesta eficaz y eficiente a las necesidades de los alumnos de cara a los requerimientos de el Sistema Educativo.

También es necesario establecer una propuesta de actualización a los campos que habrán de atender los Talleres, ¿acordes a la demanda de alumnos? sí, pero a las necesidades también y no menos importante del Perfil y Parámetros que nos marca la Reforma Educativa a los programas 2018 para los Docentes de Nivel Básico.

Con todo lo anterior podremos ofrecer un mejor servicio, una educación en el marco de la calidad que no es demandada desde el Artículo Tercero de nuestra Constitución y, por ende, llegar a la meta que es el desarrollo de las habilidades y competencias docentes que impactarán a nuestra sociedad y comunidad cuando estos chicos ingresen al servicio de la Inclusión Educativa y Educación Primaria y Primaria Indígena con enfoque intercultural Bilingüe en el Estado de México.

Conclusiones

De tal manera que hasta este momento se tiene la encuesta y entrevista aplicados a los alumnos de dicha institución donde ellos mismos nos brindan los referentes necesarios para el análisis de la información requerida para la interpretación y consecuente delimitación de categorías de análisis en cuanto contemos con la muestra de los docentes, el instrumento empleado nos arroja respuestas en torno al conocimiento básico del programa, es decir, el conocimientos sobre las competencias que se deben desarrollar, reforzar y/o consolidar a través del programa, las especificaciones y características de las modalidades que cursan, los elementos precisos como métodos, técnicas, estrategias y actividades acordes a dichas modalidad así como la evaluación de dicho programa; también se plantan las habilidades del docente en formación como su actitud y disposición ante el programa, habilidades básicas de Tics, la autogestión de recursos didácticos y de aprendizaje así como del trabajo colaborativo; el siguiente apartado se refiere a las actitudes y habilidades del docente de Formación Complementaria como su liderazgo, sus habilidades docentes centradas en el alumno, sus actitudes y hábitos así como el fomento de valores al interior del grupo creando ambientes de aprendizaje; y finalmente hacen una valoración sobre los contenidos del programa como su trascendencia, metodología, importancia en su práctica docente y la coherencia de los mismos ante la realidad actual; los resultados son:

53.84% de los alumnos conocen las competencias a desarrollar, reforzar y/o consolidar a través del programa, las especificaciones y características de modalidades que cursan, los elementos como métodos, técnicas, estrategias y actividades acordes a dichas modalidad, así como la evaluación del programa.

El 54.66 de los alumnos reconocen en ellos mismos las habilidades necesarias para cursar de manera satisfactoria la formación complementaria como su actitud y disposición ante el programa, habilidades básicas de Tics, la autogestión de recursos didácticos y de aprendizaje, así como del trabajo colaborativo.

91.2 de los alumnos reconocen las actitudes y habilidades del docente de Formación Complementaria como su liderazgo, sus habilidades docentes centradas en el alumno, sus actitudes y hábitos, así como el fomento de valores al interior del grupo creando ambientes de aprendizaje acordes al Programa.

75.4 de los estudiantes señalan como coherentes los contenidos del programa como su trascendencia, metodología, importancia en su práctica docente y la relevancia de los mismos ante la realidad actual.

Es así como podemos apreciar que hay un margen de desconocimiento en cuanto a lo que el programa debe aportar a un docente en formación y este factor es que el que quizás interfiera en su satisfactoria valoración del alumno acerca de su importancia en la tarea a futuro que desempeñara en un aula, sin dejar de mencionar que una de las bondades del programa es que desde las prácticas de intervención es donde podría reflejarse el proceso de aprendizaje y en consecuencia las competencias adquiridas en dicho proceso.

Como lo mencionamos anteriormente, este resultado es parcial, pues aún nos falta la visión de los docentes que conforman la plantilla curricular,

Sin embargo, podemos apreciar con estos resultados parciales que quizás antes de pensar en una innovación total del programa deberíamos replantearnos el conocimiento y subsecuente valoración del programa por parte de la comunidad escolar.

Referencias

- Aldape, T. (2008) Desarrollo de las competencias del docente. Demanda de la aldea global del siglo XXI. Amertown Internacional S.A.
- ANUIES, (2006) Consolidación y avance de la educación superior en México. Wolters Kluwer Educación, 152 págs.
- Beltrán LL.J., Bueno A.J.A (1995) Psicología de la educación.
- BOIXAREU Blaxter, L., HughesC., Tight M., (2008) Cómo se investiga. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2000) Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa. Universidad de Sevilla.

- Bonilla, C.E., Rodríguez, S. P. (1997) Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Norma.
- Borrell. R.M. (2005) La educación médica de postgrado en la Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa. OPS.
- Burns, N., Grove K.S, (2005) Investigación e enfermería.
- Cardona, M.D.F. (2009) Las tecnologías de la información y las comunicaciones – Tic- en la relación administración pública-ciudadano. Caso: Colombia y Perú. Universidad del Rosario.
- Cook, T. D. (2005) Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, Morata.
- Díaz, de R. V. (2001) Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación comercial. ESIC.
- ELSEVIER Comellas, M. E. (2002) Las competencias del profesorado para la acción tutorial.
- Estebaranz, G. A. (1999) Didáctica e innovación curricular. Talleres gráficos Camas.
- Gento P.S. Huber H. (2012) La investigación en el tratamiento educativo de la diversidad. Aranzadi
- Grove, S.K. Burns, N. (2005) Investigación en enfermería. España: ELVESIER
- Imbernón, F. (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Graó.
- INIEOIT, (2002) Aprender a formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento. Oficina Internacional de Trabajo.
- M. L., Gallego, B. Lina M., Aníbal Carmona S. E.J. (2008) Dashboard digital del docente. Ed. Elizcom
- Mora, V. A. I. (2004) La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos actualidades investigativas en educación.
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Graó, 168 pág. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf> 13 de diciembre 2014.
- Reguera, A. (2008) Metodología de la investigación lingüística. Editorial Brujas.
- Rueda, M. (2009), La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias, Revista electrónica de Investigación Educativa, Vol. 11, Núm. 2, 2009. <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html> 17 de enero de 2015.
- Ruiz L.E. (1998) Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. CESU.

- Ruiz, O. J. I. (2012) Metodología de la investigación cualitativa. Universidad Deusto.
- Saavedra, R. M. S. (2001) Evaluación del aprendizaje conceptos y técnicas. Pax.
- Sacristán, J.G. Pérez, G. (2008) La enseñanza: su teoría y su práctica. España: Akal.
- SEP (1995), Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, Revista Latinoamericana de estudios Educativos, Vol. XXV. No. 3, pp. 133-147. http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1995_3_06.pdf 17 de enero de 2015.
- SEP (1997), Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria, México, SEP. SEP (2006), Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. SEP.
- SEP, 19 (97). Plan y Programas para el estudio de la Licenciatura en Educación Primaria.
- SEP. (2012). Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. Programa indicativo de Formación Complementaria. SEP.
- SEP. (2014). Programa rector de investigación e innovación educativa de las escuelas normales públicas del Estado de México. SEP.
- Seregini, L. CEE, Santiago Martín PNUD; Domínguez Roberto CIIIP-UPAZ (2002) Educación para la sociedad del conocimiento. Aportes hacia una política de estado. Trilce
- Toro, J.I.D. Parra R.R.D. (2005) método y conocimiento. Metodología de la investigación. Fondo Editorial Universidad.
- Trigo, E. y C. (1999) Creatividad y motricidad. INDE.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008) Como aprender y enseñar competencias. Colofón Grao 226 pág.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea.

La construcción epistemológica en el trayecto formativo del plan de estudios 2018

ESCUELA NORMAL DE CUAUTITLÁN IZCALLI

Oscar Prisciliano Fragoso Vidal

Verónica Maldonado Hernández

Palabras clave: Dimensión Epistemológica, Trayecto Formativo, Conocimiento Declarativo, Conocimiento Constructivo, Perfil de Egreso.

Resumen

Mediante la observación de dos grupos de Licenciatura en Educación Primaria del Plan de Estudios (LEPRI 2018) durante el Ciclo Escolar 2021-2022, en un contexto caracterizado por la pandemia del COVID 19, una práctica docente a distancia o presencial y al término del confinamiento; es que se desarrolla la presente indagación.

Su constructo se ha realizado bajo la confrontación teórica sobre la construcción del conocimiento (epistemología de la ciencia); misma que, me permite considerar la existencia dos tipos de conocimiento generados en la práctica: Conocimiento declarativo y el conocimiento constructivo; siendo el primero de ellos; el que se genera con mayor puntualidad en las aulas, y que Juan A. (s/f) lo que describe como estático; aunque muy valioso para conocer el momento inmediato.

En el plano normalista se puede identificar la necesidad del conocimiento declarativo; obviando, los planteamientos, del plan de estudios exprofeso que enfatiza en el conocimiento constructivo.

No se puede decir ni asegurar que, en los planes didácticos de clase, no se haya tomado en cuenta los criterios exprofeso del Sistema de Gestión de la Calidad (2017), los programas de curso y hasta estrategias con las TIC; pero, la praxis pedagógica se observa limitada para favorecer la investigación educativa que enriquezca la práctica profesional, minimizando el interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación (DOF 2018 a); enfoque de la dimensión epistemológica y el desarrollo de los trayectos formativos que proveen de las competencias al perfil de egreso al docente en formación.

Introducción

Un primer acercamiento al objeto de estudio se da en la cotidianidad del trabajo docente, donde se induce a la adquisición de conocimientos a partir de la catedra, la clase..., a lo que Berger y Luckman (1991) consideran como el espacio donde se construyen presupuestos, interacciones y comunicaciones que se comparte con los

otros; formando realidades propias; que distan muchas veces de constructos epistemológicos; aunque sí, verdaderos de la cotidianidad.

Cuántas veces hemos escuchado o leído planteamientos, como:

M –“¿Quién descubrió América?”

A –“Cristóbal Colón” –

O en su caso, la pregunta:

M- “¿Qué expresa el artículo 3° Constitucional en referencia a la educación?

A- “Que la educación debe ser de calidad, obligatoria, gratuita y laica”

Sin duda alguna; la generalidad de las personas con un grado básico de conocimiento estaría de acuerdo; no obstante, cabría preguntarse, este es un conocimiento declarativo o constructivo

Por lo que; el presente documento corresponde al informe parcial del producto derivado de la investigación realizada sobre: “La construcción epistemológica en el trayecto formativo del plan de estudios 2018” en 2 grupos de LEPRI; dentro del cual, se ha pretendido identificar si se cumple con lo dispuesto en el Programa de Estudio de LEPRI 2018, bajo los siguientes planteamientos:

¿Qué tipo de conocimiento se genera en los grupos de la LEPRI 2018 en su generalidad?

¿Se cumple con la construcción del conocimiento bajo el enfoque de la dimensión epistemológica como objeto del conocimiento y donde se reflexiona de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad?

¿Se constituye el conocimiento generado por los trayectos formativos como parte de las competencias para la investigación, el desarrollo de la ciencia y construcción del conocimiento en la transformación de nuevas realidades?

Objetivos

Identificar como se construye el conocimiento y que estrategias se utilizan en los trayectos formativos.

Valorar las estrategias implementadas en la construcción del conocimiento que demanda la dimensión epistemológica del Programa de Estudios LEPRI 2018.

Construir un heurístico que favorezca al desarrollo del conocimiento constructivo.

A partir de los cuestionamientos anteriores; se fue estructurando un heurístico que favorezca a la generación de un conocimiento constructivo y no sólo declarativo, que coadyuve al logro de “las competencias genéricas y profesionales de los docentes en formación para que conduzcan de los procesos de aprendizaje en el contexto de la transformación de la sociedad” DOF (2018 b).

Podríamos pensar, lo dicho por Gardner (S/F a), que refiere a la escuela cognitiva donde el mejor de los estudiantes comprende poco y se acostumbra a dar respuestas memorísticas; como obvia razón de la dificultad de llegar a la comprensión.

Por tanto; sin lugar a duda, los contextos actuales del siglo XXI nos han llevado a reconfigurar; no sólo la forma de pensar, sino de vivir y de construir nuestra realidad actual. Ya lo plantea Lakatos, citado por Zemelman (s/f), el hombre ha llegado a estos tiempos, porque su razón ha podido pensar en contra de la razón, ayudándole a reconfigurar y reconstruir una nueva realidad.

Los paradigmas que rigen actualmente los quehaceres de la humanidad, y que por mucho tiempo han explicado la relación del hombre con la naturaleza y el universo han tenido que reconstruirse y transformarse para explicar bajo nuevos enfoques estas relaciones. donde se espera que los maestros tengan capacidad de reflexión, aptos para el trabajo en equipo, la indagación independiente y analítica dotándoles del pensamiento crítico que, cambie la forma de pensar y construir el conocimiento.

Método

Muestra:

40 alumnos de 3° de LEPRI 2018.

Se consideran los docentes que desarrollan su práctica por grupo y curso (14).

Tipo de investigación:

Documental. Sampieri, H (2014). Refiere a esta como la búsqueda de primera mano de información existente en el campo del conocimiento.

Cualitativa – investigación acción. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien dialéctico en el que la secuencia no siempre es la misma.

Técnicas:

Tipo de fichas (por autor, título, materia, conceptual, Etc.)

Registros de observación.

Encuesta cerrada.

Entrevistas

Fundamentación Epistemológica: Mucho se ha hablado sobre los diferentes paradigmas que han dado origen a la construcción del conocimiento; desde la forma segura y defendible del positivismo, hasta aquellos defendibles críticamente igualmente válidos. Llevándonos a concebir nuevas formas de pensar y comprender nuestra realidad y el mundo.

Pretendo llevar esta investigación como investigación acción; se retoma lo planteado por Kemmis (1992), “la investigación acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas sociales o educativas”, en educación compuesta por fases de planeación, desarrollo evaluación y obtención de evidencias como resultado de la acción de mejora.

Aunado a lo referido por Miguélez (1999); que las manifestaciones de los hallazgos tomaran significados sin rigidez dentro de su propio contexto, fortaleciéndose por lo planteado por Kan (Miguélez a) que refiere, que la mente constituye su significado a partir de la masa amorfa que le da su percepción dándole significado a su mundo, convirtiendo al intelecto en un elemento constitutivo de su mundo digno de expresarse.

Por ende, refiriendo a Miguélez (b); ésta deberá permitir abstraer el mundo y la realidad del fenómeno en su contexto (el aquí y el ahora), a partir comprender el mundo simbólico personal en el que se encuentra el sujeto.

Fundamentación Ontológica: El estudio estará centrado en lo versado por Edgar Morín (2006) cuya diversificación biológica y antropomorfa que constituye al hombre es una identidad única, definiéndose contexto (social y natural), que le da una complejidad en su unidad.

W. Dilthey citado por Mardones (2003), plantea la entropía del espíritu al entrar el hombre en contacto con el contexto, cobra significado sólo y cuando en éste se represente en su movilidad social. Que el ser debe de dominarle por juicios de valor; que muy difícilmente serán comprobados como las leyes que rigen a la naturaleza desde el positivismo metódico.

Por tanto, el método de investigación a utilizar en el proceso de investigación se encuentra

Inserto en las fases de Lewin (1946), Citado por Sampieri, H. et al (2014 a) como proceso dialectico: planificación, actuación, observación y reflexión; como un ciclo de acción reflexiva:

La observación para identificar y caracterizar el problema.

La planificación: Elaboración de una ficha de trabajo para conducir al alumno a un trapajo de indagación y construcción de conocimientos.

La actuación: que corresponde a la puesta en ejecución de estrategias que coadyuven a mejorar la práctica docente y el aprendizaje.

La observación: permitiendo identificar los aciertos o desaciertos.

La reflexión; como un ejercicio de valorar y definir mejoras a las estrategias de enseñanza.

Resultados (en proceso)

De una población de 53 educandos se tuvo una muestra de 40 individuos y 14 docentes (se considera el 100% de docente de curso en el semestre).

A partir de los hallazgos, se observa e identifica que (análisis aún en proceso), el tipo de conocimiento desarrollado es declarativo: aun considerando que el 100% de los cursos se planeen y desarrollen con los criterios de los programas del curso de la SEP, del SGC y el uso de TIC's (este último como parte de una necesidad degenerada por el confinamiento).

A partir de los requerimientos para favorecer al desarrollo del conocimiento constructivo y atender a la intención se conformó en una estrategia de trabajo. se considera; la carencia de esta y que permita favorecer el desarrollo del conocimiento constructivo. como componente imprescindible de los trayectos formativos y el desarrollo del perfil de egreso de los docentes en formación.

Para ello, se desarrollaron las siguientes acciones en los grupos de trabajo:

Se revisaron el 100% de los programas del curso y planes de trabajo, identificando que el tema y las temáticas a trabajar correspondía a la norma establecida.

Se identificó el estilo de enseñanza del docente (Heteroestructural), donde se planteaban acciones (actividades a desarrollar) se ejecutaban de manera pragmática e instruccional en el 71%

Se desarrollan los productos o evidencias del programa del curso tal y como se encuentran establecidos por la SEP.

Formemos entonces a los educandos en el conocimiento constructivo, y no sólo en el declarativo, demos sentido a la intenciones y estrategias para conducirnos al logro del perfil profesional docente.

Así que, implementando la investigación acción, bajo un enfoque sociocultural Vigotzky y Pierre Bordeu) penetremos al mundo de los significados del aula, donde ocurren procesos cognitivos complejos mediante el acercamiento del sujeto a saberes existentes, la sistematización de éstos, la problematización de su sentido inicial para aceptarlo o refutarlo mediante argumentos; y en su caso acceder al conocimiento o crear nuevos paradigmas.

Para ello, se presentan los siguientes apartados: Un marco referencial, la metodología usada, el desarrollo, los resultados y conclusiones.

Discusión (conclusiones)

DOF (2018 a) “La actualización del Plan de Estudios se sustenta en las tendencias más recientes de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en los desafíos que enfrenta la formación de maestros en las Escuelas Normales”, para atender la transformación de un conocimiento declarativo a un conocimiento constructivo que vislumbre un futuro mejor; y donde se atiendan los problemas para el Siglo XXI a través de los fundamentos filosóficos de las dimensiones que le componen; entre ellas la epistemológica.

A partir de esto, se identifica la carencia de un constructo científico que derive de una ruta epistémica que coadyuve en la creación de nuevos paradigmas, llevándome a considerar a la argumentación y el heurístico como estrategia para fortalecer la construcción del conocimiento científico y de nuevos paradigmas como componente de los rasgos del perfil de egreso en los planes estudio de educación normal DOF (2018), donde se concibe a la argumentación como componente importante en la habilidad intelectual específica, y la constitución de saberes.

En consideración a lo anterior, es vital reconocer la importancia de abstraer la realidad más allá de los sentidos; debe llevar a penetrar a una nueva realidad liberándonos de las ataduras de un conocimiento declarativo y prefabricado que muestra lo que otros han generado, haciendo realidad la alegoría de Platón “la Caverna”; por la cual, solo percibimos lo que otros desean, y solo conocemos lo que otros desean que conozcamos.

Por su parte, Howard Gardner hace hincapié en la importancia de reconocer las inteligencias como capacidad innata del sujeto; que le lleva, a discernir y comprender el mundo y transformarlo a partir de la construcción del conocimiento.

Pero, cómo conocemos; o cómo podemos llegar a conocer. Atendiendo a diferentes posturas, podríamos considerar que, sólo se conoce por medio de la ciencia, y sólo se hace ciencia si existe método; Mario Bunge; considera que, se puede pensar en forma positivista y metódica para construir el conocimiento, Pero...no es la única forma que permite la búsqueda, la reflexión y un encuentro con nuestro presente hacia el futuro.

Actualmente es un deber epistémico pensar sobre otras formas de construir conocimiento; dado que, el docente tiene la tarea de recrear la ciencia y el conocimiento creado; pero con la intención que éste a su vez se generen nuevos hallazgos y denominado por (Beltrán 1993), como conocimiento constructivo complejo; en el que se interpreta como una construcción de significados, que integra, construye o crea nuevas conexiones entre la nueva información y los conocimientos existentes para una nueva realidad; En comparación al conocimiento declarativo que enfatiza en el desarrollo de los trayectos formativos, constituidos como un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido, DOF (2018 b).

Por ende, se ha de considerar lo planteado por Pozada (2005), donde el conocimiento verdadero se da a partir de dos posturas; la primera totalmente restrictiva y que deriva del positivismo y el método científico; la segunda, menos rígida y se constituye a partir de la creencia, verdadera (derivada de la indagación) y justificarla con evidencias; siendo conocida como el “Teetetes” cuya noción reza: «Conocimiento es igual a creencia verdadera justificada».

Así mismo, a decir por Nickerson (1989); quien plantea que, la enseñanza escolar se ha centrado tradicionalmente en la enseñanza del contenido (paradigma inequívoco) de las asignaturas descuidando la enseñanza y la consideración misma de enseñar, como fenómeno comunicativo. La argumentación tiene el propósito de inducir mediante el convencimiento razonado o persuasivo de la validez y construcción de posiciones nuevas. Colmenares (2007); plantea, el conocimiento llega a nosotros como un proceso y no como un acto único donde se pasa de una vez de la ignorancia a la verdad, se encamina hacia la construcción de paradigmas nuevos.

Para finalizar, hago énfasis con lo dicho por Izquierdo (2007). La finalidad de la ciencia escolar es contribuir a conseguir explicaciones teóricas del mundo haciéndolos capaces de actuar responsablemente bajo paradigmas y criterios científicos, que se transforman en todo momento.

Gracias a ella, se constituirá en lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo. como competencias propias del docente; genéricas y profesionales, DOF (2018 c)

Para abordar la construcción de la estrategia el docente debe constituirse en un generador de ambientes de aprendizaje, que le permitan en su práctica atender los requerimientos actuales y futuros de la enseñanza; de manera creativa e innovadora.

Las intenciones según Blanco (1994), refiere que las intenciones están plasmadas en los logros a alcanzar (propósitos, objetivos o metas) elementos constitutivos de los currículos; en tanto, las estrategias se integran con las acciones, actividades, tiempos y recursos que habrán de utilizarse para satisfacer la intención. En este caso, el conocimiento constructivo.

Es así, que se conforma nuestra estrategia: donde la indagación, Camacho (2008), establece experiencia de aprendizaje y vía de cambios con cáptales y argumentativos. como estrategia de procedimientos adaptativos encaminados a satisfacer una meta.

Referirse al conflicto, el problema o la pregunta como generador del deseo de indagar; nos lleva a considerar al Piaget y Freire entre muchos otros; en particular a Pablo Freire (1986) con su Pedagogía de la pregunta; la cual lleva en si misma toda la pedagogía de Freire, la libertad, la democracia, la autonomía, haciéndola el origen de todo conocimiento.; evitando la pedagogía de la respuesta limitante, declarativa e univoca; hasta anquilosada y enciclopédica.

El método heurístico de Polya (1965) toma relevancia en esta estrategia; dado que; permite al estudiante resolver problemas desde la posibilidad de la pregunta, generar estructuras mentales que organicen gráficamente el pensamiento, establecer formas de atender o resolver incógnitas y revisar la solución obtenida.

Harada O. Eduardo (2009). Manifiesta que la argumentación se puede dar desde 2 enfoques, el primero como un constructo de razonamientos que justifican la verdad sobre otra y también como según lo manifiesta Waltón (1998), citado por Harada (2009 a), este puede circunscribirse como un ejercicio dialéctico y retórico para la redacción de textos; ambas funciones superiores del pensamiento. El modelo Toulmin (1958) considerado el padre de la argumentación, establece 5 criterios para valorar la argumentación: donde el argumento es considerado como una estructura del pensamiento:

Aserción (premisa o tesis)	Adecuación para el trabajo
Garantía (warrant):	Aserción
Cualificador modal (modal qualifier):	Dato de autoridad
Evidencia (ground, data):	Dato duro
Respaldo o apoyo (backing):	Comparaciones
Reserva (rebuttal):	Cualificador Modal.

Pretendiendo llevar a los docentes en formación a la posibilidad de romper la cotidianidad de un pensamiento declarativo, por otro dinámico y creativo, tras identificar las necesidades del grupo y pretender favorecer los trayectos formativos a partir de desarrollar el conocimiento constructivo, se reconoce la importancia del conflicto cognitivo, de la indagación, la confrontación epistémica la sistematización del pensamiento y los criterios de la argumentación; así como contar con criterios de evaluación como los establecidos por J. Biggs (2003) en su taxonomía SOLO. como tal, el proceso de formación y la atención de los trayectos formativos, no sólo corresponde al docente: es una formación que se debe favorecer desde la sociedad y el contexto y ambientes de aprendizaje.

Referencias

- APARICIO JUAN. (s/f) consultado en. https://www.researchgate.net/publication/313929040_El_conocimiento_de_declarativo_y_procedimental_que_encierra_una_disciplina_y_su_influencia_sobre_el_metodo_de_ensenanza
- BELTRÁN, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- BERGER y LUCKMAN (1991), Dimensiones Actuales de la Sociología. Compiladores Garretón, M, Mella, O. Bravo y Allende Editores. 1995. Obtenido de <http://www.carlosmanzano.net/articulos/Canales.htm>.

- BIGGS, J. (2003). Teaching for quality learning at university (2nd ed.). Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- BLANCO, NIEVES (1994). "Las intenciones educativas", en Ángulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994). Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga: Aljibe, pp.205-231.
- CAMACHO, HERMELINDA Y CASILLA, DARCY Y FINOL DE FRANCO, MINEIRA (2008). La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. Laurus, 14 (26), 284-306. [Fecha de Consulta 6 de Junio de 2021]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491014> Blanco, Nieves (1994). "Las intenciones educativas", en Ángulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994). Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga: Aljibe, pp.205-231.
- COLMENARES (2007), El conocimiento como ciencia y el proceso de investigación, Obtenido de http://investigacion.contabilidad.unmsm.edu.pe/archivospdf/metodologia_investigacion/
- DOF (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica.
- FREIRE, Pablo (1986) la pedagogía de la pregunta, Editorial Aura.
- GARDNER, H. S/F, Debate, Los retos educativos en el mundo contemporáneo, trad. Mario Manzano Bernández. Revisado el 22 de abril de 2020 en https://maescencursos.medellin.unal.edu.co/pluginfile.php/13072/mod_resource/content/1/LOS%20RETOS%20EDUCATIVOS%20EN%20EL%20MUNDO%20CONTEMPORANEO.pdf
- HARADA, O (2009), Algunas aclaraciones sobre el modelo argumentativo de Toulmin, obtenido de http://www.academia.edu/4861647/Algunas_aclaraciones_sobre_el_modelo_argumentativo_de_Toulmin.
- IZQUIERDO (2007). Enseñar ciencias, una nueva ciencia, obtenido de <http://es.scribd.com/doc/31417106/Izquierdo-Aymerich-M-M-Ensenar-ciencias-una-nueva-ciencia#scribd>.
- KEMMIS Stephen y McTaggart, Robin. (1992). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona: Laertes
- MARDONES J. M. y N. Ursua (2003), Filosofía de las ciencias humanas y sociales, material para una fundamentación científica. Ed. Coyoacán. Méx.
- MIGUEL, Miguélez. (1999). La nueva ciencia: su desafío, lógica y método. México: Trillas.

- MORÍN Edgar A. (2006), Tierra patria, Buenos Aires, Buena Visión B.
- NICKERSON (1989), citado por Rosa Ma. Torres (1998) "Introducción" y "Enfoque de necesidades básicas de aprendizaje", en Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares, México, SEP (Biblioteca del normalista), pp. 11-13.
- POLYA George (1965). Cómo plantear y resolver problemas. México: Trillas.
Revisado en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4576/457644946012/html/index.html>
- POSADA, GREGORIO (2005). La definición tripartita del conocimiento. Un análisis desde el lenguaje ordinario. Revista de Ciencias y Humanidades, UTP, No. 35, enero-junio 2005. Consultada en <https://aprenderly.com/doc/1984176/la-definici%C3%B3n-tripartita-del-conocimiento>
- SAMPIERI, H. ET AL (2014). Metodología de la Investigación, McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. 6ª. Edición. Méx. D.F.
- SENPEM (2017). Subdirección de Escuelas Normales, Micrositio del Sistema de Gestión de la Calidad, consultado en <http://enpmsgc2017.wixsite.com/1so9001/guia-de-la-calidad-el-01052022>.
- ZEMELMAN, H (s/f). Enseñar a pensar, Instituto Pensamiento y Cultura en América, Méx, D.F.

Docentes en formación y sus procesos reflexivos

ESCUELA NORMAL DE TEJUPILCO

Paola Guadalupe López

Palabras clave: Docente, Formación, Reflexión, Práctica, Procesos.

Resumen

La reflexión de la práctica es un proceso fundamental e inherente de la labor docente, la cual, ofrece oportunidades de mejora y transformación del actuar dentro del aula, sin embargo, en la formación inicial, implica para los formadores de formadores y a su vez para los maestros en formación un reto aun mayor, pues el proceso reflexivo se pretende a través de un acompañamiento permanente que posibilite la transformación en las prácticas educativas con la intención de la mejora docente.

En la formación de los normalistas se precisa de la vinculación con las instituciones de educación básica, siendo estas las principales fuentes donde se favorecen las competencias profesionales desde una mirada in situ, por lo que las prácticas profesionales son el camino idóneo que se considera para generar en los estudiantes las habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos que les posibiliten crear su propio Ser Docente.

El proceso investigativo se enfocó en conocer las formas de reflexión de la práctica docente en los estudiantes, permitiendo identificar aspectos específicos en el uso de los modelos de la reflexión y visualizar un modelo propio de la ENT, que posibilite a los docentes en formación mejorar su intervención en el actuar educativo, por lo que la revisión teórica es uno de los principales elementos para generar la propuesta de trabajo.

Introducción

La reflexión de la práctica es un factor que contribuye al logro de la mejora en la intervención en el aula, analizando necesidades, problemas, procesos de cambio, sentimientos percibidos que implican la determinación del rol docente que abra de constituirse en el desarrollo de su formación inicial.

La investigación es una posibilidad para encontrar puntos de coincidencia entre lo que la teoría dice con lo que se hace en condiciones reales de trabajo, el tema que ocupa el proceso es “La mejora de la intervención docente a través de la reflexión de la práctica”, con el propósito de generar un modelo institucional que permita la reflexión de la práctica de los maestros en formación y a su vez la movilización en la actuación de acompañamiento de los formadores de formadores.

Para tal efecto, se considera a la Licenciatura en Educación Especial, específicamente el tercer grado con un total de 28 alumnas de las cuales solo 7 son la muestra que nos da la posibilidad de analizar su proceso de reflexión de la práctica, descubriendo, qué, cómo y para qué hacen tal proceso.

Se favorece en la investigación el conocimiento de algunas investigaciones previas que abren caminos para abordar la temática y con ello se soporta teóricamente haciendo uso de diferentes concepciones, ideas y conocimientos desde un sustento teórico que permite estructurar con mayor precisión la propuesta de intervención prevista posterior al análisis de teóricos.

El impacto está orientado en la mejora del proceso reflexivo de la práctica beneficiándose tanto a maestros en formación como a formadores de formadores en el sentido de analizar, diseñar, aplicar y evaluar una propuesta innovadora que posibilite un modelo institucional mejorando con ello la puesta en práctica de las competencias profesionales en la realidad educativa.

Metodología

Como en todo trabajo de investigación, es importante conocer el camino a seguir, por lo que se recurrió a una metodología cualitativa la cual ofrece tener presente los momentos de participación, entre los que destacan el enfoque, el método, las técnicas e instrumentos que fueron necesarias para la obtención de información, el procesamiento de la misma y la toma de decisiones en la propuesta de acción. Cabe mencionar que en la ruta metodológica se precisa lo siguiente:

1. Enfoque cualitativo: al hacer análisis de una realidad social encaminada al análisis de la reflexión de la práctica en la ENT.
2. el método de la investigación acción donde se precisan las siguientes fases de acción:

Diseñar un diagnóstico para la definición de la propuesta a desarrollar, para posteriormente iniciar con la

Revisión del sustento teórico referencial para la ampliación del bagaje cognoscitivo que permita organizar la teoría y la práctica en el desarrollo del proceso, el cual será el parteaguas para la elaboración de la

Propuesta de trabajo respecto al acompañamiento que se aplicará para la reflexión de la práctica, a la cual se le dará

El seguimiento como proceso evaluativo, para la toma de decisiones para la retroalimentación y realizar nuevamente adecuaciones académicas.

3. Las técnicas de recogida de información como la Entrevista, la observación y las notas de campo, mismas que dan la posibilidad de escuchar de primera mano lo que opinan los actores de la investigación y a su vez

observar los sucesos que son insumos indispensables para interpretar datos cualitativos, y,

4. Finalmente los instrumentos que se utilizarán para esta revisión de datos, señalando el uso de guiones de entrevista semiestructurada, cuestionarios, guiones de notas de campo y de observación pues con ellos se sistematizara la recogida de información para generar la toma de decisiones en la propuesta de acción.

Las estudiantes de Tercer Grado de la Licenciatura en Educación Preescolar (7 maestras en formación) son las personas que serán la población muestra para aplicar, analizar, dar seguimiento, evaluar y retroalimentar la propuesta de acción, considerando a sí mismo al grupo de Formación Docente: Una mirada reflexiva como parte de los beneficiados y quienes instrumentaran la propuesta determinada.

Con la ruta a seguir se tratará de visualizar si las prácticas profesionales en la institución, son el camino por el cual los maestros en formación avanzan en la adquisición de conocimientos, actitudes, aptitudes y habilidades, en ese sentido, son los formadores de formadores los principales guías en el proceso de interacción para que exista la reflexión y revisen con pertinencia las fortalezas y áreas de oportunidad.

Reflexión de la práctica

La Escuela Normal de Tejupilco, como formadora de docentes pretende contribuir en sus estudiantes en el desarrollo del pensamiento reflexivo, como un agente de cambio y transformación, y que a la vez logren potencializar sus rasgos del perfil entendido como competencias profesionales; implicando un reto no solo para ellos, sino también para los formadores de formadores, ya que el proceso de acompañamiento debe ofrecer las herramientas necesarias para la reflexión de la propia praxis.

La reflexión de la práctica en los formadores de docentes proyecta que puedan ser capaces de analizar su propia intervención, movilizandando sus conocimientos disciplinarios, didácticos y científicos, por mencionar algunos.

Schön (1987) distingue básicamente dos componentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, lo que vulgarmente puede llamarse coloquialmente el saber de libro y, por otro, el saber-en-la-acción, procedente de la práctica profesional, y que es algo tácito, espontáneo y dinámico. (Domingo,s/f, p. 2)

Es por ello que se hace necesario conocer las formas en que los docentes en formación realizan el proceso reflexivo, con la intención de identificar momentos, metodologías y toma de decisiones. Siendo este, el motivo que llevó a la elección del tema, partiendo de una realidad educativa en la ENT, mostrando a la par

antecedentes del mismo que abrieron la posibilidad de análisis como una forma de construir nuevo conocimiento.

Para hacer docencia se requiere desarrollar actividades que permitan dar cuenta de la realidad que se vive en las aulas de clase, por lo que, se hace necesario revisar no solo lo teórico, sino también la práctica de su labor educativa, por lo que los procesos de investigación son prioritarios cuando lo que se desea es generar intervenciones didácticas pertinentes en el aula para la formación de los alumnos.

Durante el periodo de las jornadas de práctica en las escuelas de educación básica, los estudiantes normalistas son responsables de generar actividades las cuales se pretende sean reflexionadas, identificándose en esto, distintas prácticas y procesos por parte de los formadores, los cuales establecen un diálogo docente-alumno comentando la experiencia y dándose a conocer las sugerencias de mejora o bien para potencializar aquello que se tiene como fortaleza.

Sin embargo, se reconoce la ausencia por parte de los formadores en el acompañamiento en las visitas a las escuelas de educación básica, quedando algunos jóvenes sin la posibilidad de ser retroalimentado su proceso de intervención, identificando así, vacíos en el proceso de la reflexión de la práctica.

Esta carencia, se visualiza como una de las áreas de oportunidad prioritaria a atender, por lo que se generó el siguiente planteamiento: ¿Para qué consolidar y fortalecer el proceso de reflexión de la práctica de la intervención docente como medio de mejora de la formación inicial en la ENT?

Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, las estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. (citado por Vaillant y Marcelo, 2001, p.49)

Es por ello, que se ha planteado un propósito general, el cual pretende Desarrollar una propuesta institucional de reflexión de la práctica docente, para mejorar los procesos de intervención áulica de los estudiantes de la ENT.

Dentro del Trayecto de Práctica Profesional Orientaciones para su Desarrollo se dice que:

“las herramientas teóricas–metodológicas y didácticas propuestas en cada uno de los semestres son fundamentales para mejorar, innovar y transformar la docencia, de ahí que los ejercicios de reflexión, análisis e interpretación, derivados de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes contribuirán a reorientar permanentemente las acciones y las decisiones que éste toma en sus diferentes intervenciones.” (SEP, 2012, p.16)

Siendo este, considerado el eje vertebral en donde ponen en juego las habilidades y capacidades de los estudiantes, en un escenario real, a la vez que analizan y comprenden su propia práctica, con la intención de reconstruirla y con ello mejorarla, a través de las posibilidades académicas que los formadores de formadores ofrecen

en el transcurrir de los semestres, creando una comunicación asertiva buscando la mejora de la intervención en las aulas de clase.

El concepto de “formación” 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-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Concierno a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación (Gorodokin, 2005, p.2).

El proceso de inserción de los estudiantes normalistas a las escuelas de educación básica es gradual y también lo es en la actividad que se va realizando en el transcurso de su formación, ya que se inicia con prácticas de observación, hasta llegar al diseño, aplicación y valoración de actividades docentes mismas que permiten reflexionar, analizar reconstruir y mejorar sus intervenciones en períodos más extensos de práctica.

Por lo que, a partir de conocer la realidad de los estudiantes de tercer grado de la licenciatura en educación preescolar, respecto al proceso que realizan al reflexionar su propia práctica, se ha considerado en esta propuesta institucional tres momentos, los cuales se mencionan a continuación:

El primer apartado se refiere a lo que se trabaja en el aula de la Escuela Normal, la teoría que señala aspectos técnicos y metodológicos, elaboración de materiales, utilización de recursos, diseño de instrumentos de evaluación entre otros que se trabajan en cada uno de los cursos del trayecto de preparación para el aprendizaje, esto significa el diseño, elaboración y preparación de situaciones didácticas que el docente en formación va a aplicar en las escuelas de práctica.

Posteriormente en el segundo momento es la visita a las escuelas de práctica por parte del docente de la ENT. Se sugiere que el acompañante (docente de la escuela normal) utilice un cuaderno o una guía de observación, rúbricas o algún otro instrumento que implemente cada una de las academias de grado, previstas para obtener información, tomando como base de lo que se realizó en la primera fase señalada anteriormente. Constituyéndose en un espacio privilegiado para la concreción de los aprendizajes que los estudiantes adquieren a través de los cursos de la malla curricular; de la misma forma sirve para comprender, confrontar y argumentar acerca de la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos, los enfoques, las estrategias, los diseños de intervención y las propuestas de evaluación una vez que se materializan en contextos específicos.

El tercer momento: Sesión de análisis y reflexión de lo observado en el aula. Posterior a la observación y después de haber realizado el registro de lo observado, comentar con el docente en formación sobre lo generado en el aula de educación básica, compartiendo lo trabajado en un diálogo constructivo, que permita la reconstrucción y la mejora de la práctica del docente en formación.

Resultados

En el ejercicio de diagnóstico realizado con la población muestra, se identifica que los docentes en formación consideran la redacción del diario como un trámite administrativo, y no una posibilidad para la mejora de su práctica docente.

La revisión teórica abre una posibilidad de crear un modelo institucional de la reflexión de la práctica, que ofrezca la posibilidad de enriquecer los procesos de intervención.

Los formadores de formadores nos vemos en la necesidad de transformar los procesos de acompañamiento en la reflexión de la práctica.

Los instrumentos de valoración son en algunos casos descontextualizados con lo que los estudiantes hacen en las aulas de clase.

Se hace necesario fundamentar el proceso reflexivo, con la intención de que los docentes en formación tengan elementos teóricos para relacionar su actuar con dichas premisas.

Como formadores de docentes y responsables del trayecto formativo de prácticas profesionales, consideramos necesario contar un modelo de reflexión de la práctica propio de la ENT.

Diseñar un instrumento que ofrezca la posibilidad de reflexionar a partir de situaciones reales y contextualizadas a la realidad inmediata del docente en formación.

Referencias

- Domingo, R.A. (s/f). El profesional reflexivo (D.A. Shön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico.
- Gorodokin, I. C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) 1-10.
[Http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/franco/Materiales%20de%20apoyo%20didactico/Art%20edculos%20para%20la%20exposici%20f3nepistemolog%20eda%20y%20Didactica/La%20formacion%20docente%20y%20su%20relac%20-%20GORODOKIN,%20IDA%20C .pdf](http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/franco/Materiales%20de%20apoyo%20didactico/Art%20edculos%20para%20la%20exposici%20f3nepistemolog%20eda%20y%20Didactica/La%20formacion%20docente%20y%20su%20relac%20-%20GORODOKIN,%20IDA%20C .pdf)
- SEP, (2012) El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012. Subsecretaría de Educación Superior, de la Secretaría de Educación Pública. México: SEP.
- Vaillant, D., Marcelo, C. (2001). Las Tareas del Formador. Málaga. Ediciones Aljibe.

La reflexión de la práctica docente en la escuela normal

ESCUELA NORMAL DE IXTAPAN DE LA SAL

Raymundo Ladislao Carrera Bahena

Felipe de Jesús Tovar Sotelo

Alejandro Tovar Ortega

Palabras clave: Reflexión de la Práctica, Docente, Competencias.

Resumen

El objetivo de esta ponencia es compartir a los docentes de los distintos niveles educativos las maneras de reflexionar la práctica docente desde una perspectiva conceptual, mediante aportaciones teóricas que realizan algunos autores expertos. El decir que se reflexiona la práctica implica rebasar lo empírico, se tiene que leer la realidad y contrastarla con las aportaciones de ideólogos para externar juicios críticos y valorativos que den muestra a la mejora de la praxis.

El reconocer y resignificar lo que se hace en el aula como parte del proceso de reflexión será de apoyo para contribuir al establecimiento de puentes conceptuales y prácticos para que los docentes analicen, cuestionen su práctica y con ello se dé cause a un proceso de construcción de conceptos y consolidar otros que se tratan con superficialidad.

Se considera que algunos docentes de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal del Estado de México requieren de pisos teóricos para reflexionar su práctica como competencia al interior de las aulas.

Introducción

La investigación trata de comprender creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa. De ahí la necesidad de plantear una relación entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica, Imbernón resalta que “La investigación acción incide positivamente en las prácticas docentes como en la formación y experiencia del profesor, aunque la mejora educativa no se manifiesta en la mayoría de los casos de forma educativa (Imbernón et al., 2007, p. 96).

Por lo anterior, cabe mencionar que el propósito de generar conocimiento útil para el acto educativo es generar un cambio en la práctica educativa donde se contempla la investigación como una actividad indagadora, sistemática y planificada que se somete a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas, Stenhouse (1987), citado en Imbernón et al (2007), se trabaja como una reflexión diagnóstica centrada en la búsqueda de soluciones y no solo de

explicaciones a los problemas educativos planteados desde la propia realidad educativa.

La reflexión de la práctica requiere de un proceso de investigación constante que la alimente, y que los conocimientos, en buena medida, sean contruidos por los propios protagonistas. Por tanto: ¿de qué manera reflexionan su práctica los docentes de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal?

Desarrollo

Iniciaremos describiendo el concepto reflexionar, por lo que; la palabra reflexión proviene del latín *reditio* y *reflexión* (Verneaux, 1967, p.191), quiere decir que cuando la sustancia material cae sobre una superficie lisa, rebota y cambia de dirección. En el ser humano ocurre lo mismo, así como en la realidad entera, en su carácter espiritual –del cual se constituye la persona–, consiste en volver hacia sí misma, en concentrarse en su propia unidad, esto es, en reflexionar lo que significa el cambio de dirección de un acto mental y específicamente de un acto intelectual (Ferrater, 1994).

Por tanto, reflexionar es la acción de centrar el pensamiento en algo, es considerar con atención, y esto lo logra el ser reflexivo y concierne a la conciencia. En el pensamiento se produce un proceso del conocimiento intelectual que conduce al encuentro de ideas que generan otras nuevas con otra dirección, significa especular, y este término se considera como sinónimo de la reflexión desde el significado de su raíz.

El vocablo reflexión, se refiere a la acción de reflectere, es decir, volver hacia atrás. Cuando se demora largamente en el pensamiento sobre alguna cosa (Foulquié, 1967), la mente voltea sobre sus estados y sus actos para adquirir una conciencia más clara de ellos, los analiza y participa en su evolución (conciencia moral). Esto es sinónimo de introspección, de observación interior. La reflexión no es otra cosa que prestar atención a lo que hay en nosotros.

La reflexión de la práctica desde la postura de Harfuch (2003), indica analizar el sustento teórico en que las prácticas del docente se apoyan y la lógica que siguen; para una mayor comprensión es teorizar las prácticas. Se refiere también a las acciones que ejecutan los docentes con la intención de analizar, comprender, revisar y mejorar sus prácticas.

La reflexión de la práctica, según Edelstein (2002), es considerada como una reconstrucción crítica de la propia experiencia individual o colectiva, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos, las acciones, decisiones y los supuestos implicados. Esto significa colocar en el escenario del debate, objetos de análisis como: la reflexión sobre los contenidos y su presentación con el fin de hacer llegar la comprensión y apropiación por parte de los estudiantes; aplicación de estrategias concretas que han sido sugeridas para la enseñanza, ideas previas y procesos de desarrollo cognitivo de los alumnos, reflexión sobre los diferentes contextos, etc.

La reflexión entonces, implica un esfuerzo en una inmersión consciente del sujeto en un mundo de experiencias, cargado de connotaciones, valores e intercambios simbólicos; requiere de debate y diálogo consciente con uno mismo y con los demás que ayuden a tomar conciencia de lo que se hace y asumir una postura crítica; también implica una reorganización de esquemas de pensamiento y acción a través de categorías con mayor poder explicativo y problematizado de la realidad que permitan profundizar en evidencias prácticas y teóricas y con ellas enriquecer las explicaciones de la realidad con el fin de mejorar las prácticas docentes. Se hace necesario reorganizar la propia experiencia para fundamentarla y tener mayores posibilidades de interpretaciones no solo de lo que significa la práctica sino de poder reconstruir sus propias teorías para transformarla y mejorarla.

La reflexión, según Perales (2006) consiste en una habilidad básica en la formación de los docentes, es indispensable que adquieran las herramientas necesarias para pensar y actuar sobre los acontecimientos que ocurren en su práctica, cuestionarlos y buscarles una explicación.

Para García et al (2008), la reflexión, es cuando un profesor en su intervención áulica se da cuenta que alguna actividad de su planeación no está encaminada al logro del aprendizaje esperado, decide entonces introducir una nueva acción con base en su experiencia obteniendo mejores resultados. Es necesario que el profesor realice detenciones en su actuar para detectar problemáticas que estén afectando el desempeño de los estudiantes. Intervenir de manera oportuna antes, durante y después de la práctica, ayudará al docente a impregnar en sus acciones nuevas formas de significar su práctica desde la experiencia y el aporte de la teoría.

La reflexión para Dewey (1998), no implica solo una secuencia de ideas, más bien una con-secuencia, es decir, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que les precedieron.

Considerando los autores antes expuestos, se considera que, la reflexión de la práctica es un proceso complejo que surge desde uno mismo y para los demás al detenerse a examinar una situación que no está dando los resultados esperados y que desde la teoría y la práctica misma se puede recomponer dicha situación, orientándola a mejorar lo que se piensa hacer, lo que se hace y lo que se hizo en las distintas intervenciones de enseñanza de los profesores.

La práctica docente ha sido motivo de estudio, se observa una tendencia a desarrollar trabajos cualitativos en el acercamiento a la comprensión y explicación de maneras de proceder y entender la enseñanza, hay trabajos en donde se da a conocer la recuperación empírica y teórica del hacer en el aula, en uno de ellos llama la atención la siguiente cita:

Pocas veces los maestros se dan cuenta y reflexionan acerca del trabajo que realizan, de la manera en que se conducen, del uso que hacen del tiempo, de la manera en que enfrentan las incertidumbres, de su carencia de conocimientos, del trabajo que le dan a los estudiantes y particularmente del papel que juegan en el proceso de formación. (Mercado, 2007, p. 156).

Por lo anterior, es que se considera que deben generarse investigaciones de calidad que coadyuven a la transformación de las Escuelas Normales pues hoy día el trabajo docente en el nivel superior demanda que los formadores de docentes promuevan el desarrollo de las competencias relacionadas con los rasgos del perfil de egreso en los estudiantes. Desde esta idea, el profesional de educación superior, es aquel que ha de poseer las competencias inherentes a la función que desempeña, cabe destacar que es trascendental su participación en el trabajo colegiado y en el manejo de su propia formación permanente.

Varios autores como Argudín (2005), Perrenoud (2007) y Cano (2007), por mencionar algunos, hacen referencia a la clasificación de las competencias tanto generales como educativas, a partir de esto se puede decir que el docente de los diferentes niveles educativos debe preguntarse ¿cuáles competencias poseo?, ¿cuáles me hacen falta?, ¿cómo es mi desempeño en el aula?, ¿qué debo hacer ante tales situaciones?, serían preguntas para iniciar una reflexión para mejorar la práctica.

Antoni Zabala (2000) plantea que el docente ha de hacerse preguntas que lo lleven hacia la valoración de lo que puede mejorar: ¿sabemos realmente qué es lo que hemos hecho muy bien, lo que es satisfactorio y lo que es mejorable?, ¿estamos convencidos de ello? De hecho son preguntas que esporádicamente se han llegado a mencionar en las reuniones de académicas, sobre todo al revisar los resultados de los exámenes de oposición para la obtención de plazas, es decir que pasa por que la mayoría de los estudiantes no salen idóneos, existen varios factores y uno de ellos consiste precisamente que algo está pasando con la reflexión de nuestra práctica.

La práctica reflexiva en las escuelas normales recién reviste importancia para los formadores de docentes en cuanto a su propia profesionalización, a menudo se le consideraba importante solo en cuanto a la formación inicial de los estudiantes. A pesar de los documentos normativos que rigen el quehacer académico en las instituciones formadoras de docentes, es con base en los resultados de los exámenes de oposición, que ha surgido la inquietud por atender dicha competencia en la formación continua del profesorado.

Una referencia que se encuentra en las Escuelas Normales es el documento llamado El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales, editado por la SEP (2004). En dicho documento se plantea lo siguiente:

...la mejora de la práctica docente debe entenderse como un conjunto de acciones que parten del salón y regresan a él como propuestas y acciones que, en todos los casos, implican la modificación de las prácticas y la valoración de sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, de tal manera que se fortalezca y mejore la formación (SEP, 2004, p.14).

Realizar el seguimiento y la autoevaluación de las prácticas docentes implica que los maestros asuman un compromiso moral con el proceso, una postura ética que

demanda respeto, honestidad y la búsqueda permanente de relaciones profesionales que permitan la cooperación entre pares (SEP, 2004, p. 27-28).

He escuchado decir a algunos maestros en las reuniones de academia: “Hoy me fue mal”, “Los alumnos son flojos, desorganizados, dejan todo a última hora”, “No leen, no saben redactar” y otros comentarios similares con los cuales externan que se reflexiona la práctica, pero sólo denotan reclamos y críticas sin fundamento.

Hay quien tiene la capacidad sin límites para rechazar la responsabilidad de todo lo que vemos que funciona mal en los demás... otros, al contrario, se acusan de todas las incompetencias y confiesan a toda su culpa. Ninguna de estas actitudes contribuye a una práctica reflexiva, ninguna promueve un verdadero trabajo de análisis, sin complacencias, sin justificarse o denigrarse” (Perrenoud, 2007, p.17).

Como puede observarse en la cita anterior, el decir que se reflexiona la práctica implica rebasar lo empírico, se tiene que leer la realidad y contrastarla con las aportaciones de los autores para externar juicios críticos y valorativos que den pauta a la mejora.

Se considera que los docentes de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, requieren de canales, motivos y condiciones para que reflexionen su práctica. Desde el punto de vista de Linda Darling Hammond y Milbrey W. McLaughlin (2003), el desarrollo profesional: “...debe involucrar a los maestros en tareas concretas de enseñanza, evaluación y reflexión que enriquezcan los procesos de aprendizaje y desarrollo...” (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003, p.8).

La SEP (2004), propone cuatro etapas para el proceso reflexivo en el documento El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: Re-conocer el estado actual de la propia práctica docente e identificar sus avances, logros y dificultades; Actuar, es decir, determinar, organizar y desarrollar las acciones para iniciar el cambio, monitoreando dichas acciones para orientarlas hacia las metas propuestas; Valorar el impacto que estas acciones tienen en la mejora de la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes; y Reiniciar el proceso.

La reflexión, debe partir acerca de la labor que como docentes realizamos en la escuela normal: ¿qué estamos haciendo en la asignatura a nuestro cargo?, ¿cómo compartimos los contenidos con los alumnos?, ¿se lleva a la práctica el enfoque de competencias? Estas interrogantes como parte del proceso de reflexión de la práctica, se pueden contestar con base en las aportaciones de los autores referidos y resultará enriquecedor en la medida que las opiniones se someten a discusión ya sea entre pares o en equipos de más docentes.

El docente de educación normal ha de tener presente en la reflexión de su práctica, habilidades cognitivas como: observar, registrar, analizar, categorizar, investigar, proponer, aplicar y analizar resultados para un mejor entendimiento de su labor y estar en condiciones de mejorar su quehacer en el aula.

La reflexión de la práctica es una competencia profesional de los docentes y es también un proceso complejo que consiste en mirar el actuar de uno mismo para analizar, actuar, valorar y proponer mejoras del desempeño como formadores de

docentes; razón por la cual es necesario revisar los aportes teóricos de diversos autores relacionados con el enfoque basado en competencias, así como la información concerniente con la reflexión de la práctica.

Conclusiones

Al revisar las aportaciones de algunos autores elegidos para sustentar la reflexión de la práctica en esta ponencia, se encontraron similitudes en que la reflexión es una competencia que debe poseer todo docente para estar en condición no solo de revisar su práctica después de haberla efectuado, también antes y en el momento.

La reflexión de la práctica, entonces, implica seguir rigurosamente principios, metodologías, habilidades cognitivas, desarrollo de juicios críticos y creativos, enfrentar los contrastes con la realidad, trabajar en colectivo al compartir y escuchar experiencias de los demás colegas, generar un pensamiento crítico que tenga propósitos bien establecidos, así como un pensamiento complejo que facilite la crítica de lo que se hace en el aula con los educandos.

Es necesario revisar el conocimiento educativo y generar cambios e innovación y, particularmente, generar nuevos conocimientos que posibiliten mejorar la calidad educativa. La práctica reflexiva requiere de un proceso de investigación constante que la alimente, y que los conocimientos, en buena medida, sean contruidos por los propios protagonistas.

Referencias

- Carr, W. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción y la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca.
- Darling-hammond, L. y Mclaughlin, M. W. (2003). El desarrollo profesional de los maestros, Nuevas estrategias y políticas de apoyo. Cuadernos de discusión No. 9. México, SEP.
- Dewey J. (1998). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona, Paidós.
- Edelstein, G.E. (2002). Problematicar las prácticas de enseñanza. En Rev. Perspectiva. Vol. 20. No. 02. Pp. 467-482. Santa Clara, Brasil. Recuperado en febrero, 03, de 2017, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10468/10008>
- Ferrater, J. (1994). Diccionario de Filosofía. (Tomo IV). Barcelona, Ariel.
- Foulquié, P. (1967). Diccionario del Lenguaje Filosófico. Madrid, Labor.
- García, B. et al. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Recuperado en febrero, 02, de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>

- Harfuch, S.A. (2003). Un análisis de las intervenciones docentes en el aula. En Rev. Latinoamericana de estudios educativos. Vol. XXXIII. Núm. 4, pp. 155-164. Recuperado en febrero, 05, de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27033406>
- Imbernón, F. (1997). La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, Graó.
- Imbernón, F. et al. (2007). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona, Graó.
- Mercado, E. (2007). Ser maestro: Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal. México, Plaza y Valdés Editores.
- Perales, R. (2006). La significación de la práctica educativa. México, Paidós.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, Graó.
- Plan de Desarrollo Institucional (2016-2017). Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.
- SEP. (2004). El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales. México, SEP.
- Zabala, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona. España, Grao.

La postura reflexiva en el formador de docentes: acceso a la profesionalidad

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO

Rufo Estrada Solís

Palabras clave: Profesionalidad, Reflexión, Práctica Docente, Formación Docente.

Resumen

Hablar de postura reflexiva en la formación docente, es aludir al reconocimiento y la aceptación de acciones académico-formativas que desarrolla un formador de futuros docentes al interior de las aulas, principalmente. Así mismo, dichas acciones se traducen en actitudes, responsabilidades y compromisos asumidos como profesionales en el desempeño de las funciones pedagógicas. De ahí la importancia de analizar y reflexionar críticamente cómo cada formador de docentes se visualiza e identifica con las múltiples cualidades que exige la docencia; y cómo ésta se manifiesta en profesionalidad.

Presentación

El presente escrito es un ejercicio de reflexión –como aportación teórica y práctica– que tiene la intención de poner a discusión en la formación docente ¿por qué hoy en día es común hablar de profesionalización o profesionalismo, y no de profesionalidad?, ¿qué diferencias o coincidencias hay entre estos conceptos? Al mismo tiempo, analizar si la reflexión de la práctica docente puede ser considerada como un factor determinante para aproximarse al concepto de profesionalidad. Y finalmente, determinar la postura que debe asumir un formador ante la divulgación de la proletarización del profesorado en función de la búsqueda de una profesionalidad.

¿Por qué hablar de la profesionalidad en la formación de formadores?

En primer término, actualmente en la formación de formadores una prioridad es hablar de profesionalización y profesionalismo, pero no de profesionalidad. Acerca de la profesionalización, se pueden citar a varios teóricos que abordan esta temática desde diferentes ópticas, tal es el caso de Perrenoud (2007), Imbernón (1994), Paquay y Altet (2001), Fernández Pérez (1998), entre otros.

Con respecto a profesionalismo y profesionalidad, Imbernón en su texto *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* refiere lo siguiente: “[...] es interesante analizar lo que se entiende actualmente por profesionalismo o

profesionalidad (o sea las características y capacidades específicas de la profesión [...])” (Imbernón 1994, p. 14).

Este autor percibe profesionalismo y profesionalidad como sinónimos, debido a las características cualitativas que comparten; así mismo, la responsabilidad y el compromiso ético son factores que prevalecen en ambos conceptos.

Por su parte Contreras Domingo refiriéndose a la profesionalidad, menciona que ésta “[...] se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo” (1999, p. 50). Esta perspectiva implica un proceso dialéctico; por una parte, el formador debe poseer ciertas cualidades (responsable, honesto, veraz, tolerante, comunicativo, ...) que denoten su postura profesional como tal, empatándolas con aquellas responsabilidades que implica el quehacer docente, o sea, su función específica tanto en lo pedagógico como en lo teórico-epistemológico.

En este contexto, Gimeno Sacristán (1999, p. 50) ha definido la profesionalidad como “la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor”. Esta perspectiva, al igual que la de Contreras (1999), contiene puntos nodales de coincidencia para quien escribe, ya que la profesionalidad se posiciona como una cualidad posible de manifestarse en los profesionales de la educación, en tanto se dé en ellos responsabilidad, compromiso y autonomía durante las acciones cotidianas como formador al interior del aula.

En el término profesionalismo están presentes diversas cualidades que posee un formador, como son: responsable, comprometido, honrado, justo, amable, decidido, etc. las cuales manifiesta en las acciones que realiza al relacionarse con sus colegas y estudiantes al interior y exterior de un aula. Para Rosa María Torres (2000), el profesionalismo puede entenderse así: “[...] como dominio y competencia teórico-práctica en el propio campo de trabajo, autonomía profesional, capacidad para tomar decisiones informadas, para anticipar las consecuencias de esas decisiones y para evaluar críticamente la propia acción”. (p. 10).

Parafraseando a la autora, destaca la decisión que pueda asumir un formador al reconocer las acciones realizadas en las aulas, valorarlas críticamente y asumir responsabilidades para fortalecer sus competencias profesionales, socializando con sus colegas experiencias docentes que le permitan ratificar su convicción e identidad como formador de formadores.

A su vez, la profesionalidad como categoría conceptual, no está registrada como tal en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española; por lo tanto, existen concepciones que se aproximan a ella y tienen estrecha relación con profesionalismo. Por ejemplo, en este diccionario se presentan dos acepciones al respecto, a saber: “cualidad de la persona u organismo que ejerce su actividad con relevante capacidad y aplicación; actividad que se ejerce como una profesión”.¹²

¹² Estas definiciones fueron tomadas del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española vía electrónica, <http://rae.es>

En la primera, puede percibirse que implícitamente en los términos cualidad, capacidad y aplicación, pueden identificarse calificativos como responsabilidad, compromiso, honradez, honestidad, humildad, etc. los cuales sustentan la buena actitud e identidad de un profesional de la educación. En la segunda, sólo se reconoce la labor ejercida como tal.

En el contexto experiencial, un formador de docentes que asume una postura profesional crítica, analítica y reflexiva, denota actitud, identidad, responsabilidad, compromiso y otros valores éticos y morales que lo van aproximando hacia una profesionalidad. Para que ésta se logre, existe la necesidad de observar cómo se manifiestan estas características en el formador durante la práctica en sus interacciones áulicas.

Por consiguiente, la reflexión que se pone a discusión de la investigación educativa es que la profesionalidad sea considerada como la fase superior del proceso de profesionalización; es decir, trascender de la práctica docente hacia la praxis de la profesionalidad¹³ en los formadores de formadores.

Por otra parte, la profesionalización en términos de Perrenoud (2007, p. 11), establece que:

El grado de profesionalización de un oficio no es un certificado de calidad entregado sin examen a todos aquellos que lo ejercen. Es más bien una característica colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una autonomía estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética. En contrapartida, asumen la responsabilidad de sus decisiones y de sus actos, moralmente pero también en el derecho civil y penal.

Sin embargo, el concepto profesionalización para este autor tiene una connotación muy ambigua. En Francia, desde tiempo atrás, el proceso de formación tenía asignado el grado de oficio, especialmente la enseñanza, y posterior a la adquisición de saberes teóricos, se convertía en profesional; preferentemente que tuviera estudios universitarios. Cabe señalar que a pesar de ser la nación donde da inicio la educación normal, este tipo de enseñanza superior recientemente pasó a formar parte de la educación universitaria. Por consiguiente, la universitarización en la formación de formadores, es un tema muy polémico para discutir en otro momento.

Se comparte con Perrenoud (2007) la perspectiva de identificar al proceso de profesionalización en dos momentos diferentes; en primer término, la formación inicial, considerada como el punto de partida en la cual se refiere al proceso de preparación profesional que comienza al incorporarse a una institución de educación superior para adquirir el grado de licenciatura. En segundo término, la

¹³ Por *praxis de la profesionalidad* se refiere a aquel proceso educativo de enseñanza y aprendizaje mediado por el profesor de manera 'profunda'; es decir, este sujeto debe traspasar los límites cotidianos del compromiso y la responsabilidad profesional. Debe ser un actor comunicativo, dialógico y comprensivo para con sus estudiantes, exigente y responsable consigo mismo en su desempeño, honesto y humilde para compartir el conocimiento, etc. estas y otras cualidades más estarán reflejando la *eticidad* que puede estar oculta en el educador (formador de docentes) como evidencia de su profesionalidad.

formación continua, ésta se refiere a toda actividad académica de capacitación, actualización y superación que realiza un profesional a través de cursos, talleres, seminarios, diplomados, estudios de posgrado, etc.

Reflexionar sobre la práctica docente, un factor determinante para aproximarse al concepto de profesionalidad.

Primeramente, ¿qué es una práctica reflexiva hoy en día en el contexto de la formación docente?, ¿cómo puede contribuir la reflexión de la práctica docente en la construcción de un concepto aproximado de profesionalidad?

Como respuesta al primer cuestionamiento, parece ser que la práctica reflexiva en nuestros días es motivo de debate y discusión, pues para llevarla a cabo exige que el formador analice las acciones que realiza cotidianamente en su labor docente, qué hace, qué dice, cómo lo hace, con qué lo hace, por qué lo hace, para qué lo hace. Estos planteamientos permitirán que el formador haga una evaluación y valoración de todas sus actividades y acciones realizadas con los estudiantes al interior del aula. Como primer momento, es necesario que se dé cuenta de su propio actuar. Reconozca las fortalezas y debilidades que posee como profesor, y posteriormente, comparta sus experiencias con otros formadores, y de manera colegiada, encuentren alternativas pertinentes y fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de docentes.

En términos de Perrenoud, este autor establece lo siguiente:

[...] La práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares. [...] lo que hace una formación orientada hacia la práctica reflexiva es multiplicar las ocasiones para que los estudiantes en las aulas y en prácticas se forjen esquemas generales de reflexión y de regulación. [...] la práctica reflexiva se aprende con un entrenamiento intensivo, lo que nos remite no tanto al pequeño módulo de iniciación a la reflexividad, sino a las formaciones completas orientadas al análisis de prácticas y al procedimiento clínico de formación. (Perrenoud 2007, 43-44).

Ante la experiencia docente que se tiene al respecto, es indispensable compartir esta perspectiva de Perrenoud (2007) desde una óptica práctica; es decir, el formador de docentes necesita reconocer las acciones que cotidianamente realiza al interior del aula, a la vez de que las opiniones/comentarios que recibe de sus estudiantes requieren ser valoradas por éste; así mismo, dicho reconocimiento de su actuar profesional lo debe poner a discusión consigo mismo, pues así con estas acciones como mínimo, el proceso reflexivo se va a ir dilucidando éticamente.

Ya este autor lo refiere al sostener que la práctica reflexiva sufre afectaciones en diversos contextos de la misma. Las manifestaciones axiológicas y éticas están presentes de manera implícita en el actuar docente dentro o fuera del aula. Estas acciones posibilitan al formador a realizar un recuento consciente de su labor; por ello, la exigencia de iniciar en primer término con el formador para que sea extensivo hacia los estudiantes normalistas.

Así lo sugiere el autor al referir sobre la práctica reflexiva que “[...] es una labor que deben llevar a cabo los inspectores, los directivos de los centros, los responsables de la formación continua, de los sindicatos y de la institución educativa al completo” (Perrenoud 2007, 67). La lógica formativa así lo indica. No se puede exigir a los docentes en formación un actuar reflexivo de sus prácticas experienciales, si el formador no actúa como un profesional reflexivo, aludiendo a la perspectiva de D. Schön (1992). Dado que este teórico recomienda en su texto La formación de profesionales reflexivos, que la comunicación (diálogo) que se establezca entre formador y estudiante será vital para acceder al proceso reflexivo, pues el diálogo puede ser considerado un mediador idóneo en la práctica reflexiva.

Puede considerarse que la práctica reflexiva es una modalidad metodológica que permite a los profesionales de la educación reconocer de manera consciente su actuar cotidiano al interior de las aulas. En el caso específico de los formadores de docentes, éstos tienen presente la gran responsabilidad profesional y compromiso ético al actuar como tales. De aquí se pueden desprender varios puntos de análisis del formador de docentes, entre otros, el perfil profesional, la experiencia docente, la actitud al interior del aula, los recursos empleados durante el desarrollo de la práctica, etc. El análisis de estos factores refleja cualidades que dan cuenta de la profesionalidad del formador de docentes.

Actualmente, hablar de formar a formadores reflexivos implica tener presente que la profesión elegida, al igual que muchas más, exige responsabilidad y compromiso ético en el ámbito laboral. En tanto el formador se asuma como profesional docente, implícitamente puede ser que su perspectiva formadora se vaya orientando hacia la concepción del ‘buen maestro’¹⁴; ser reconocido por la comunidad escolar como tal, pero aceptar que dicho reconocimiento se manifiesta en sí mismo en su actuar cotidiano.

Al hablar del actuar del formador durante su práctica docente, el compromiso ético se puede manifestar desde diferentes ópticas. Inicia desde el momento mismo de aceptar y ser considerado como formador (profesor de asignatura), continúa al desempeñar sus acciones pedagógicas al interior del aula, se va consolidando durante el proceso de formación continua tanto en lo individual como en lo colectivo.

Los espacios colegiados (reuniones informales entre colegas, reuniones académicas, sesiones de actualización, etc.) deben convertirse en espacios de discusión y análisis de las acciones realizadas por los docentes. Además, allí precisamente es donde se desarrollan habilidades, destrezas y competencias profesionales que les permitan innovar y transformar su práctica. En términos de Perrenoud, el compromiso puede manifestarse cuando establece que “El esfuerzo

¹⁴ Hablar del ‘buen maestro’ no sólo es remitirse a recordar que los profesores que establecen buenas relaciones comunicativas con los estudiantes, atención personalizada hacia ellos, explicación minuciosa de la información, omisión de pase de lista, etc. derive en caracterizar las cualidades positivas que manifiestan, sino de valorar cómo el formador se coloca en el lugar del estudiante y se solidariza con él o ellos al compartir experiencias profesionales y acompañándolos a fortalecer sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

se concentra en la postura, el método, la ética, el saber hacer en la observación, la animación y el debate”. (Perrenoud 2007, 64)

Cabe señalar, que el compromiso ético del formador estará presente a partir de la voluntad, la disposición, el entusiasmo, la dedicación y la decisión personales que le asigne a sus diversas actividades teóricas y prácticas que realice, y éstas le permitan fortalecer la formación del futuro docente. Aclarando que ésta es sólo una perspectiva interpretativa acerca del compromiso que asume un formador.

El reconocimiento de cualidades docentes del formador en su labor cotidiana al interior de las aulas, implica que esté manifestándose la eticidad, concebida ésta como:

Un proceso de realización de valores en la sociedad y en la propia personalidad, que está guiado por un interés emancipatorio y signado por la socialidad consciente y la moralidad, pero entendemos que un proceso de esta índole no ha de instalarse por algún decreto, ni ha de surgir del azar o del simple deseo; es proceso y producto al mismo tiempo; exige los esfuerzos de cada uno pero envuelve a cada comunidad en su conjunto y adquiere los matices que ésta le confieren. (Yurén en Mercado Cruz, 2007; p. 66).

La manifestación de eticidad -en términos de lo explicado anteriormente por Yurén (1995)- en los formadores durante sus interacciones al interior de las aulas, será un elemento suficiente que permita vislumbrar cómo las acciones realizadas por éstos se aproximan hacia la profesionalidad docente. En dicha concepción confluyen muchas cualidades que dan cuenta de la personalidad y del actuar profesional del formador; por tanto, se estaría compartiendo la perspectiva de López de Maturana (2003), cuando refiere que los “buenos profesores” son aquellos sujetos profesionales preocupados por el bienestar formativo de sus estudiantes dentro del contexto cultural donde interaccionan. Con respecto a esta perspectiva, Perrenoud (2007, p. 17) refiere:

Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello. [...] sólo conseguiremos formar a practicantes reflexivos a través de una práctica reflexiva, en virtud de esta fórmula paradójica que tanto gusta a Meirieu (1996): <Aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo>.

La práctica reflexiva desde la perspectiva de Perrenoud (2007), manifiesta eticidad desde el momento mismo de interacción entre individuos -formadores y estudiantes- pues en el acto social emergen actitudes identitarias. De igual forma, dicha práctica reflexiva puede citarse como una forma de identificación del quehacer educativo en relación con el contexto cultural que le rodea al formador; es decir, la acción educativa que ejerce el formador forma parte de un habitus o modo de vida cotidiana del hacer profesional. Perrenoud, refiriéndose a Bourdieu (1972), considera que el habitus es “[...] un pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos”. (Bourdieu en Perrenoud, 2007; p. 38).

El ejercicio reflexivo que realice el formador de su práctica en el día a día, puede llegar a ser el medio por el cual el mismo enseñante vaya descubriendo ese potencial cualitativo que posee como educador, y que, a la vez, dichas características plenamente identificadas sean la esencia para trascender de la práctica docente hacia la praxis de la profesionalidad.

Dentro de este contexto de la práctica reflexiva, la interrogante inmediata es ¿por qué formar para reflexionar la práctica? De acuerdo con estos cuestionamientos, Perrenoud (2007), expone diez razones dirigidas a la práctica reflexiva, a saber:

- Compense la superficialidad de la formación profesional.
- Favorezca la acumulación de saberes de experiencia.
- Acredite una evolución hacia la profesionalización.
- Prepare para asumir una responsabilidad política y ética.
- Permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Ayude a sobrevivir en un oficio imposible.
- Proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo.
- Ayude en la lucha contra la irreducible alteridad del aprendiz.
- Favorezca la cooperación con los compañeros.
- Aumente la capacidad de innovación. (Perrenoud 2007, 46)
- Principio del formulario

Los formadores analizarán dichas razones y sus reflexiones serán la respuesta al cuestionamiento anterior. Pues a cada formador le corresponde decidir y valorar su actuar como profesional de la educación, y como tal, compartirá su experiencia en el proceso formativo de futuros docentes, convirtiéndose en un formador reflexivo. En consecuencia, Perrenoud (2007) refiere: “Una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, sino que también es una expresión de la conciencia profesional” (p. 48).

La postura reflexiva, elemento esencial para acceder a la profesionalidad ante el embate de la proletarización.

Primeramente, es necesario cuestionarse ¿cómo entender la proletarización dentro del proceso de profesionalización del profesorado? Esta interrogante implica una explicación muy profunda, y a la vez delicada, ya que la categoría proletarización deriva teóricamente de la postura marxista, de la cual no se pretende llevar a discusión; sólo interpretar la opinión que tiene Perrenoud (2007) de la misma en el contexto de la formación docente.

Al respecto, considera que la formación docente o el oficio del enseñante, como él lo refiere, ha sido orillada a la proletarización, debido a la mecanización de actividades realizadas por los formadores en su práctica docente, dedicándose a transmitir información, dar instrucciones, acatar indicaciones de carácter administrativo y de orden jerárquico, etc. A la vez, puede ser percibida también como

un momento de estatización¹⁵, la cual implica que se manifieste un estado de confort¹⁶. En términos de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, este concepto incide en la repercusión que ha traído la hegemonía del sistema capitalista y el conservadurismo de la razón instrumental.

Actualmente, este concepto se encuentra en el debate del contexto educativo, principalmente por teóricos europeos como Imbernón (1994), Fernández Enguita (1991), Fernández Pérez (1998), Contreras Domingo (1999), entre otros, quienes lo conceptúan como aquella disminución de valores éticos y morales en los educadores durante su ejercicio laboral, pérdida de identidad profesional, ejecución de procesos mecánicos en las formas de enseñanza,... que se ven manifiestas en las acciones y actitudes de los profesionales de la educación.

Con relación a la discusión sobre la proletarización del profesorado, Contreras Domingo (1999) refiere lo siguiente:

De la misma forma que el del profesionalismo, ya sea como descripción o como expresión de deseo, constituye un debate vivo en el seno de la comunidad educativa, otro de los temas controvertidos es el de la paulatina pérdida por parte de los profesores de aquellas cualidades que hacían de ellos unos profesionales, o bien, el deterioro de aquellas condiciones laborales en las que cifraban sus esperanzas de alcanzar dicho status. Es este el fenómeno que se ha dado llamar proceso de proletarización. (pp. 18-19)

Por consiguiente, uno de los recursos que pueden apoyar a dilucidar esta postura, sin lugar a dudas es la reflexión. La reflexión es un procedimiento cognitivo interno del individuo que exige toma de decisiones. La decisión personal se enfocará a realizar una acción; el cómo hacerla dependerá de la responsabilidad o el compromiso que asuma como profesional. Por consiguiente, si la percepción del concepto está dirigida hacia una desvaloración de acciones didáctico-pedagógicas realizadas por los formadores al interior de las aulas, entonces, el acto reflexivo que efectúe el formador de sí mismo, y posteriormente en forma colegiada, puede considerarse la ruta de salida hacia el encuentro de una profesionalidad docente.

Consecuentemente, la postura que conviene más tomar como referencia profesional ante este debate, definitivamente es una posición crítica, analítica y reflexiva por parte del formador durante sus acciones realizadas al interior y exterior del aula normalista. Ya que sólo así puede elucidarse una perspectiva congruente y coherente, pues a través de ese actuar existe la posibilidad de aproximarse hacia la profesionalidad. Esta postura no sólo estará presente en las aulas, sino también en las reuniones colegiadas o cualquier evento de carácter académico, pues así se verá reflejada congruentemente la formación de un auténtico formador de formadores.

¹⁵ Por *estatización* puede entenderse aquel periodo de tiempo de una acción que no presenta movimiento alguno; es decir, no hay manifestación de cambio o transformación.

¹⁶ Este término se ha venido empleando en el contexto educativo como significado de relajación o placer, pero como placer en el sentido de gozo al disfrutar un descanso.

Aludiendo a lo anteriormente citado, Perrenoud (2007) destaca lo siguiente:

Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia. El saber analizar (Altet, 1996) es una condición necesaria, pero no suficiente de la práctica reflexiva, que exige una postura, una identidad y un habitus específicos". (Altet en Perrenoud 2007, 23).

Es indudable que el contar con una postura definida en el ámbito de la formación docente, tanto en la formación inicial como en la formación continua, ésta debe ser congruente y coherente con el actuar mismo, reflejando nivel académico y experiencia laboral suficientes que dé cuenta del compromiso ético característico en los profesionales de la educación.

Un formador de docentes al asumir una postura profesional definida, denota actitud, identidad, responsabilidad, compromiso y otros valores éticos y morales que lo vayan aproximando hacia una profesionalidad. Para que ésta se logre, existe la necesidad de comprobar en la práctica que estas características están presentes en el formador durante sus interacciones áulicas.

De ahí la importancia de que esta prospectiva de profesionalidad se vea manifiesta y reflejada en los docentes en formación, durante sus jornadas de práctica docente en las escuelas de educación secundaria; siendo congruente con el desempeño profesional que demuestra un formador al interior de las aulas de la escuela normal, y en su actuar durante las jornadas de observación en las escuelas de práctica.

Conclusión

Hablar hoy en día acerca de la profesionalidad en la formación de docentes, es tocar una ruta poco transitada, la cual permite incursionar en ella con amplia libertad, pero a la vez con mucha prudencia, ya que son el profesionalismo y la profesionalización las concepciones que están presentes en el contexto educativo, amén de que está latente la proletarización como categoría que desvirtúa el proceso formativo. Sin embargo, la postura reflexiva de Perrenoud (2007) puede ser una posibilidad viable para mirar la práctica del formador de docentes y encaminarla hacia la profesionalidad.

Referentes bibliográficos

- Contreras Domingo, José (1999) La autonomía del profesorado, Morata, Madrid.
- Imbernón, Francisco (2008) La formación y el desarrollo profesional del profesorado, Hacia una nueva cultura profesional, 8ª ed., Graó, Barcelona.
- López de Maturana Luna, Silvia (2003) Construcción Sociocultural de la Profesionalidad Docente: estudio de casos de profesores comprometidos

con un proyecto educativo, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Valencia, España.

Mercado Cruz, Eduardo (2007) Ser Maestro, Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal, Plaza y Valdés, México.

Perrenoud, Philippe (2007) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, 3ª ed., Graó, Barcelona (col. Crítica y fundamentos, 1).

Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española, Vigésima segunda edición, versión electrónica; <http://www.rae.es>

Schön, Donald A. (1992) La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Paidós, Madrid.

Torres, Rosa María (2000) De agentes de la reforma a sujetos de cambio: La encrucijada docente en América Latina, en Revista Perspectivas XXX, No. 2.

Literacidad digital: no todo en la vida académica es texto

ESCUELA NORMAL DE COACALCO

Sandra Irais Juárez Barrera

Jesús Guillermo Aguilar Calva

Palabras clave: Literacidad, Digital, Códigos, Comunicación, Colaboración.

Resumen

La presente investigación se lleva a cabo en la Escuela Normal de Coacalco (ENC) Institución de Educación Superior (IES) encargada de la formación de los futuros licenciados en educación primaria. Se presentan los resultados parciales de los dos instrumentos que se diseñaron y aplicaron por parte del Grupo de Investigación (GI) a los estudiantes, a fin de conocer sus hábitos de lectura y escritura, así como el uso de los dispositivos digitales que utilizan para acceder a la información, comunicarse con fines académicos y de entretenimiento, así como herramientas de colaboración que utilizan para construir producciones académicas. Al escuchar la palabra literacidad probablemente nos remita de inmediato a procesos de lecto-escritura, de alfabetización, sin embargo, este concepto va más allá, ya que, en el ámbito de lenguaje, tiene que ver con procesos de codificación y decodificación de mensajes dándole un significado, este cuenta con diferentes dimensiones, entre ellas, de comunicación, sociocultural y de producción de conocimiento.

Cuando los estudiantes se enfrentan a procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados por tecnología, ponen a prueba sus competencias, conocimientos y habilidades digitales, hacen procesos de lectura y escritura, pero a niveles simbólicos, bajo otros tipos de códigos (algunos visuales) debidamente estructurados para comunicarse, para interactuar, colaborar y producir conocimiento, incluso a través de recursos no formales, pues para el estudiante la innovación implica, que no todo en la vida académica es texto, demostrando otra forma de literacidad, donde los resultados nos invitan a la reflexión sobre las prácticas docentes que se llevan a cabo en pleno siglo XXI.

Introducción

En las Escuelas Normales públicas del Estado de México (ENPEM) desde su malla curricular de planes y programas de rediseño 2018 pone a disposición 6 cursos de primer a quinto semestre, con 5 cursos curriculares y 1 optativo; en estos cursos se atienden temáticas relacionadas con la escritura y la lectura, en esta revisión curricular hemos podido observar que el plan de estudios está preparado para dosificar de manera secuencial, gradual y profunda los elementos para desarrollar competencias y habilidades en literacidad, entendida ésta como el “conjunto de

competencias que hacen hábil a una persona para recibir y analizar información en determinado contexto por medio de la lectura y poder transformarla en conocimiento posteriormente para ser consignado gracias a la escritura” (SEP-DGESPE, 2019, p. 45).

Si bien este concepto nos remite a procesos de lectura y de escritura, no es la única manera de llevar a cabo la literacidad, por ejemplo, la Literacidad Digital comprendida como “the ability to use, manage, and understand technology” (ITEA, 1996, p. 5 citado por Lankshear & Knobel, 2008, p. 159) que cobra gran importancia en las nuevas generaciones de estudiantes, ya que de una manera u otra han crecido con las tecnologías, la gran mayoría del tiempo están influenciados por gran cantidad de información digital en sus smart phone (celulares) o cuando navegan por internet, la cuestión es saber qué herramientas digitales utilizan, cómo las utilizan y el motivo por el que las utilizan, los resultados de los instrumentos aplicados nos dan elementos para la reflexión sobre cómo los observamos y cómo los pensamos.

Como bien hemos mencionado, en la actualidad, los estudiantes, hacen uso de herramientas y recursos digitales, los cuales adquieren un lenguaje común y los jóvenes le dan relevancia, incluso desde su proyección visual, a través de símbolos a los cuales les dan una significatividad colectiva, la cual establece dimensiones de lenguaje y comunicación en el aspecto sociocultural, colaborativo y académico, sin embargo, al darle significados comunes congruentes con momentos generacionales diferentes a los de sus docentes, se vuelve compleja la comprensión de la literalidad académica en los recursos digitales, pues aún hay resistencias al trabajo con los mismos, por lo que es un poco complejo establecer puntos comunes para el trabajo académico, reiteramos que no es por capacidad y conocimiento, sino por la influencia generacional del contexto al que pertenece el estudiante, reflejándose la literacidad y la comprensión de los contenidos que se atienden en los cursos de la licenciatura, pues la innovación se confunde con el simple uso de recursos tecnológicos o digitales, reduciendo las oportunidades de creatividad e innovación en la enseñanza, dentro del aula, acorde a los intereses de los alumnos, esto en un sentido generacional, toda vez que se caracterizan por la dominancia y conocimientos en una etapa de la vida social y de trascendencia tecnológica, al ser productos o servicios de consumo acordes a la edad de los estudiantes, es común encontrar que los jóvenes tienen facilidad en el uso de dichos recursos, aún sin leer un instructivo o practicar demasiado, situación contraria a las generaciones a las que pertenecemos algunos docentes, pues en nuestro caso debemos, aprender a usar dichos recursos, hacer notas para no olvidar y practicar tanto como sea posible, para recordar como volver a hacerlo, sin embargo tenemos límites y no profundizamos a hacer algo nuevo sin la guía de alguien, en un principio por temor de dañar los recursos, después porque creemos conocer lo suficiente, no obstante para nuestras nuevas generaciones la tecnología nunca es suficiente, por lo que, es bajo esta realidad que los docentes tenemos el reto de comprender y buscar recursos para consolidar y conjuntar la literacidad digital en los procesos de formación académica, sin desvirtuar la escritura y lectura tradicional.

Metodología

Este trabajo de investigación está construido desde la perspectiva metodológica de la Investigación Acción, en principio porque se reconoce el valor que tiene el contexto escolar y los actores educativos en su conjunto, dado que existe una plataforma axiológica que apunta a la mejora de los procesos que es una constante en el trabajo que desarrolla la ENC.

La investigación acción como línea de investigación apunta a realizar en conjunto un cambio social, se pone en juego la participación de todos los involucrados y el éxito de ella radica en entender el proceso asumiendo como parte activa en la solución de los problemas abordados, para ello, se requiere del conocimiento y la experiencia de un espectro educativo y por supuesto del compromiso profesional y personal de los actores educativos que tienen injerencia directa en la investigación.

Esta investigación es de corte mixto ya que se utilizan datos cuantitativos en los resultados de los dos instrumentos aplicados hasta el momento de esta ponencia y también se realizan procesos de interpretación que son los que tratan de explicar el dato duro que se presenta, tratando además de dar significado a la realidad que se presenta en los procesos de formación de docentes.

Resultados

De acuerdo a los resultados obtenidos en el cuestionario diagnóstico del proyecto de investigación literacidad académica aplicado a 166 estudiantes de un total de 241, se obtuvo lo siguiente, 51% de la población considera que su nivel de escritura es bueno sin embargo puede mejorar, el 21% de la población considera tener problemas en la comunicación de sus ideas de manera escrita, el 17% reconoce que tiene problemas de ortografía y de redacción, tan solo el 10 % considera que su escritura es adecuada y congruente al nivel académico que se encuentra cursando.

Así mismo, el 84% mencionan que su formación académica en nivel medio superior y superior ha favorecido en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, mientras que el 16% considera que su formación académica no le ha favorecido en el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura.

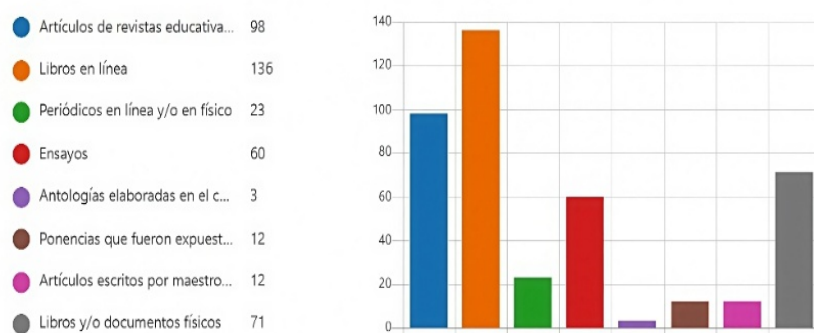
En relación con los hábitos de lectura el 27 % de la población lee un libro cada 6 meses, el 26 % lee un libro al año, el 20 % lee un libro al mes mientras que el 17 % no lee ningún libro y solo el 10 % leen más de 2 libros al año. Estos datos permiten observar la frecuencia con la que realizan lectura por placer y que no corresponden necesariamente a un ejercicio de lectura académica. Sin embargo, a pesar de los resultados anteriores los alumnos también argumentan que para el 71% de la población la lectura es placentera, para el 23% es obligatoria y para el 5% de la población la lectura es aburrida, por último, el 82% señala que le agrada leer y escribir cuando se siente alegre y solo el 18% indica que no es de su agrado.

En cuanto a las lecturas académicas los alumnos refieren que en ocasiones es necesario volver a leer dichas lecturas académicas para poder comprenderlas dando los siguientes resultados: el 63% considera necesario leer dos veces un texto para su mejor comprensión, el 19 % considera que dar lectura una vez es suficiente y solo el 18 % considera necesario realizar la lectura más de 2 veces.

En relación con su participación con la lectura los alumnos señalan como prioritario participar en las clases presenciales y virtuales ya que estas inciden en su proceso de formación inicial, así como su asistencia a la biblioteca escolar, aunque dicha asistencia corresponde al 40% mientras que los clubs y talleres tienen un 56%.

En torno a las fuentes de información que son revisadas con mayor frecuencia los alumnos refieren hacer uso en un 82% de libros en línea, enseguida artículos de revistas educativas en línea, así como periódicos en línea con el 14%, se observa una baja demanda de consulta de documentos físicos y libros, lo cual corresponde al 43%, de manera alternativa también consideran dichos documentos para sus procesos de investigación académica.

8. ¿Qué tipo de fuentes de información revisas con mayor frecuencia en este semestre?
(Selecciona tres opciones)



Gráfica 1. Fuentes de información revisadas por los estudiantes con mayor frecuencia.

Como parte del proceso didáctico que llevan a cabo para analizar una lectura los estudiantes refieren que es necesario para ellos que el docente plantee preguntas conforme el desarrollo del material revisado y a su vez estos pueden dar respuestas acordes a sus concepciones hasta que han comprendido, donde un 43% menciona hacer notas sobre el contenido, conforme los apartados de la lectura, así mismo que se lee previamente en clase relacionándolo con la práctica profesional y/o estableciendo ejemplos; el 27% considera que se reparten las lecturas por equipo y el docente participa dando observaciones puntuales en cada una de las participaciones de exposición de estos equipos y solo el 4% considera que en algunas ocasiones no se revisan los contenidos de dichas lecturas.

En relación con las producciones escritas que se solicita entregar, para validar la revisión del material se tiene en primer lugar los reportes de lectura con un 90%, enseguida de los mapas conceptuales con un 55%, fichas de lectura con un 49%, mapas mentales con un 31%, informes con el 20%, resúmenes con 25%, el 12%

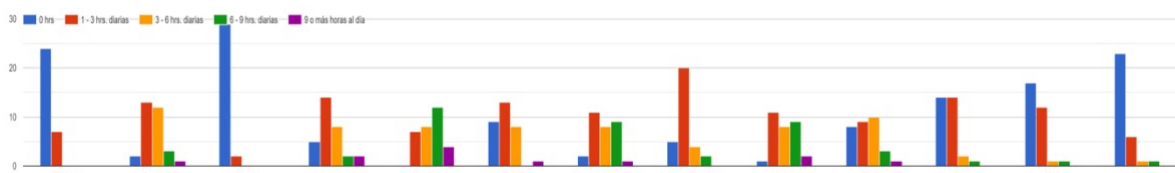
indica responder un cuestionario o realizar una síntesis y, por último, solo el 10% considera realizar una crítica de los materiales que se le solicita.

Asimismo, los estudiantes, señalan que consideran que a través de la lectura se fortalece en primer lugar la ortografía, enseguida el vocabulario, la redacción, la comprensión y las capacidades de análisis y de síntesis, así como el acervo cultural y las relaciones personales.

En el instrumento complementario aplicado a 31 estudiantes de un total de 241 sobre la literacidad digital, se busca relacionar el lenguaje de comunicación que los estudiantes están utilizando, se encontró el uso de recursos simbólicos, a través de imágenes, otorgándoles un significado común, donde la mayoría de los estudiantes conceptualiza e identifica con claridad y de manera específica, la herramienta tecnológica que se le presenta y el uso y sentido de dichos recursos, incluso sin ser enunciados, puesto que la lectura es visual a nivel simbólico. Algunas de las herramientas digitales que se les presentaron y que son de uso cotidiano, son:

Facebook, Twitter, MOODLE, Instagram, WhatsApp, grupos de WhatsApp, Correo Electrónico, YouTube, Tik tok, Meet, dúo, Google Docs, entre otros. De los cuales se puede observar, la comprensión de un lenguaje simbólico, al cual le dedican de 3 a 9 horas al día o más entre todos los recursos digitales.

¿Cuánto tiempo al día le dedicas a las siguientes herramientas digitales?



Gráfica 2. Tiempo de dedicación por herramienta digital

Con lo anterior podemos dar cuenta de que los procesos de literacidad académica también están implícitos en los procesos digitales que nuestros alumnos viven en su cotidianidad y hacen uso como recursos de interacción social, académica, personal, entre otras.

Conclusiones

En el medio educativo siempre surge la preocupación por los procesos y niveles de logro de literacidad en sus estudiantes, tan es así que se encuentra plasmada en sus perfiles de ingreso y de egreso, es una tarea constante el tratar de conocer el nivel de desarrollo de las competencias y habilidades para comunicarse de manera verbal, escrita y procesos de comprensión a través de la lectura. Sí concebimos la Literacidad como el conjunto de competencias y habilidades del lenguaje para comunicarse y llevamos esto al campo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), podríamos preguntarnos ¿cómo viven los procesos de

literacidad en su formación nuestros estudiantes cuando son mediadas por tecnología? ¿la lectura y la escritura serán las únicas manifestaciones de la literacidad? Son cuestionamientos que nos invitan a la reflexión para darnos cuenta que los estudiantes de las nuevas generaciones procesan y utilizan la información de distinta manera, de acuerdo con

Marc Prensky (2010) en su obra: “Digital Natives, Digital Immigrants” (Nativos e Inmigrantes Digitales), menciona que no es posible continuar con las mismas prácticas docentes, debido a que los estudiantes se encuentran inmersos en ambientes digitales, a través de diversos medios como: Videojuegos, televisión, correo electrónico, redes sociales y otros. Así mismo plantea que “Nuestros estudiantes piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores. Además, no es un hábito coyuntural, sino que está llamado a prolongarse en el tiempo, que no se interrumpe, sino que se acrecienta, de modo que su destreza en el manejo y utilización de la tecnología es superior a la de sus profesores y educadores.” (p. 3).

Como se puede observar en los resultados de los instrumentos aplicados, los estudiantes tienen diversas frecuencias de lectura, utilizan diversos dispositivos para acceder y procesar la información, siendo el smartphone (celular) el más utilizado, seguido de laptops y computadoras de escritorio. Con respecto a la conexión de internet, se puede observar que la capacidad mínima es de 10 Mbs hasta los 100 Mbs, lo cual es un avance muy significativo con respecto a las que se utilizaban prepandemia, pues eran conexiones muy básicas y dificultaban las descargas rápidas y/o la reproducción de recursos que requerían mayor capacidad como lo son los videos o video llamada.

El proceso de regreso a las clases presenciales en la modalidad híbrida ha representado un gran reto para todos, alumnos y maestros, principalmente en el tema de infraestructura específicamente en la capacidad de conectividad, al atender alumnos presenciales y a la vez vía remota, fue un fenómeno que se presentó en las aulas, es complicado atender de manera óptima a las dos modalidades. Ahora que se han incorporado de manera presencial al 100 %, se comienza a normalizar el trabajo en el aula, aunque queda la inquietud, si se debe abandonar los aprendizajes y las prácticas vividas durante el confinamiento a través de los entornos digitales, debido a los recursos con los que cuentan las instituciones de educación, situación que genera retrocesos significativos en los avances digitales que los estudiantes lograron en comparación con el periodo de trabajo durante la pandemia.

Es necesario reconocer y enfatizar más en los avances adquiridos, frente al desarrollo del lenguaje digital con el que los estudiantes de la ENC, se comunican, manifestando otras formas de literacidad académica, lo ideal, sería continuar con el uso de recursos tecnológicos, dando paso a la literacidad digital, generando un ambiente de aprendizaje idóneo que atienda las características, necesidades y abra paso a la innovación educativa de los estudiantes.

Puesto que, “los estudiantes de hoy son todos “nativos” del lenguaje digital de los ordenadores, videojuegos e Internet [...]. Este nuevo grupo de estudiantes que han

accedido a las universidades son probablemente diferentes que sus profesores, debido al constante y frecuente uso de las tecnologías. Ellos usan estas herramientas como extensiones de sus cuerpos y mentes, con fluidez las incorporan en sus rutinas diarias". (Prensky 2010, citado por E. Gallardo, 2012, p.10).

Cabe señalar la importancia de fortalecer la lectura y la escritura en todo momento de la formación inicial y profesional, sin embargo hay que reconocer que los estudiantes aprenden, construyen, comparten y leen símbolos de diferentes formas a las que aprendieron sus docentes, lo cual genera una brecha generacional en conocimiento y entendimiento ante las propuestas innovadoras que los estudiantes normalistas realizan, toda vez que deben construir con ejes muy específicos y formales su conocimiento, esto a su vez establece resistencia por construir el conocimiento desde la vista del estudiante, ya que pocas veces tienen la oportunidad de externar sus intereses y la intervención sea en apego a dichos intereses, omitiendo el acceso directo a su propio conocimiento, pues debe construir de manera formal, desde la mirada del docente y con el procedimiento que el docente ha establecido, por lo que la literacidad académica incluso, también se ve limitada.

Reconocemos que hay avance en el desarrollo de competencias, conocimientos y habilidades tecnológicas por parte de los estudiantes, sin embargo, hay grandes retos que superar, iniciando por la infraestructura de las instituciones, el equipamiento y conectividad, sobre la capacitación requerida para docentes y alumnos, generar espacios lúdicos que favorezcan los procesos de innovación, todo ello será posible con un gran esfuerzo desde la política educativa en el diseño de planes y programas y lo más importante desde la parte cultural, ética y profesional, para realmente transformar la práctica docente y se exploten las bondades de las tecnologías y ver riqueza en las otras formas de aprender.

Otorgando la autonomía al conocimiento, ya que a pesar de las resistencias, la escuela, en todos sus ámbitos, procesos y agentes, ha sido trastocada por los recursos digitales e Internet estableciendo de manera activa una cultura digital, misma que se ha dado de manera irreflexiva, e incluso desmedida en momentos de pandemia, incorporando el uso de las TIC, TAC e incluso TEP, a sus procesos organizacionales y de comunicación, dentro de las funciones educativas de docencia, investigación y extensión. Asimismo, ha sido complejo reconocer que sus agentes educativos (estudiantes, profesores, administrativos y funcionarios) suelen ser usuarios que buscan un nivel de experticia en el manejo de la red o del sistema informático que las herramientas digitales ofrecen, de los cuales cada sujeto tiene niveles de progresión y profundidad en el conocimiento diferentes.

La investigación se encuentra en fase diagnóstica y continuará con objeto de conocer elementos y factores que influyen en la literacidad digital de estudiantes de la ENC.

Referencias

E. Gallardo, "Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales", UT. Revista de Ciències de l'Educació, junio de 2012, p. 10.

Lankshear&Knobel (2008) Digital Literacies. Peter Lang, New York.

Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. USA: Distribuidora SEK, S.A.

SEP (2019). Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa.

México: SEP.

Fuente personal, Cuestionario Diagnóstico del Proyecto De Investigación "LITERACIDAD ACADÉMICA", 2021.

Estrategias de enseñanza de los docentes normalistas para el logro de aprendizajes

ESCUELA NORMAL DE COACALCO

Sandra Mendoza García

Palabras clave: Docencia, Educación Superior, Enseñanza, Estrategia, Planeación Educativa.

Resumen

El propósito del estudio es reflexionar sobre las estrategias de enseñanza que los docentes normalistas de Coacalco diseñan y emplean, deducir su impacto en el aprendizaje, desde la percepción y valoración de algunos actores educativos para la mejora de estas en el logro de los aprendizajes de los alumnos.

La metodología empleada es mixta donde se analizan datos cuantitativos de diferentes instrumentos sobre la valoración de las estrategias, producto de la percepción de alumnos, docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Los resultados muestran la existencia de métodos de enseñanza tradicionales que no contribuyen plenamente al logro de aprendizajes y competencias del perfil de egreso. La enseñanza de los futuros docentes requiere el uso de estrategias para generar los conocimientos de los diferentes cursos que permitan su aplicación en las prácticas, con medios que se centren en el aprendizaje, adecuándose al uso de la tecnología, que sean innovadores, significativos, acordes con la disciplina en la que están insertos.

Introducción

La sociedad actual plantea distintas necesidades y retos a sus miembros, la escuela es una de las instituciones que socialmente se ha creado para formar alumnos capaces de afrontar dichos retos. Así el centro de la educación son los alumnos, los cuales deben lograr los aprendizajes, el desarrollo de competencias para conseguir la calidad educativa. En dicho fin la figura del docente es de gran importancia al guiar al alumno en la construcción de su conocimiento, en educación superior tiene además la encomienda de contribuir al logro del perfil de egreso que le permitirá al educando su ingreso al mercado laboral.

El docente universitario tiene distintas actividades como son la planeación, investigación, difusión, innovación, entre otras, sin embargo, la principal es la enseñanza, lo cual no lo coloca en un transmisor de conocimiento, sino en una guía, promotor del aprendizaje de sus alumnos. En el logro de éste interviene diversos elementos y factores, entre ellos están las estrategias de enseñanza, que de acuerdo a Díaz (2005) son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en

forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (141). Su diseño y aplicación cumple con la finalidad de conducir la construcción de aprendizajes significativos.

Para el diseño de las estrategias el docente requiere tener distintas competencias didácticas, de conocimiento disciplinar, de planificación, para crear ambientes de aprendizaje, en el que los alumnos participen en su proceso de aprendizaje, conocimiento del contexto escolar, del grupo, de las tecnologías como recursos didácticos, de los medios e instrumentos de evaluación entre otros.

En las Escuelas Normales el enfoque de los programas de estudio está centrado en el aprendizaje, por lo que se proponen el diseño de formas de trabajo para la enseñanza-aprendizaje diferenciadas, encaminadas a favorecer la autonomía y la formación a lo largo de la vida. Con estrategias como el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos (Acuerdo 14_07_18).

El presente informe de investigación tiene el objetivo de reflexionar sobre las estrategias de enseñanza de los docentes normalistas de Coacalco y cómo impactan en el aprendizaje, desde la percepción y valoración de algunos actores educativos para la mejora de estas en el logro de los aprendizajes de los alumnos. Se parte del análisis de resultados del Programa de Seguimiento a Planes y Programas de Estudio del SGC (Sistema de Gestión de la Calidad), en el cual se emplearon distintos instrumentos para la valoración de diversos aspectos de la labor docente, entre estos el diseño y aplicación de estrategias de enseñanza y cómo las perciben algunos actores educativos.

Está conformado por un breve resumen de la investigación, se continua con la introducción, se prosigue con la metodología en la que se muestra el enfoque de la investigación, el objeto de estudio, los instrumentos y técnicas empleadas en la investigación, de ahí se da un primer esbozo de los resultados obtenidos, para finalizar con una conclusión.

Metodología

El presente proyecto de investigación busca la identificación, descripción y análisis de las estrategias de enseñanza diseñadas y empleadas por los docentes formadores de la Escuela Normal de Coacalco, desde la percepción de los alumnos y docentes sobre estas en su propio proceso de enseñanza-, aprendizaje. Para así identificar las fortalezas y áreas de mejora. Ello implica un estudio cuantitativo y cualitativo de distintos hechos y datos, se realiza con un método mixto el cual representa “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, 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” (Hernández, 2014. p. 534). Esta metodología implica la combinación del uso e interpretación de datos numéricos con

la descripción de los hechos o situaciones considerando la intervención de la intersubjetividad (proceso recíproco por medio del cual se comparte la conciencia y conocimiento de una persona a otra) en la captación de una realidad compleja, en la que se busca analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno, cómo se vinculan o no diversos fenómenos entre sí, es decir busca establecer la relación entre dos o más categorías.

Para la realización de la investigación se analizarán las planificaciones de curso, instrumentos de seguimiento a planes y programas de estudio, fichas de observación de clases, respuestas a indicadores de evaluación final por parte de los alumnos a los docentes que les impartieron cursos en el segundo semestre, una autoevaluación docente del ciclo escolar 2020-2021 y primer semestre del 2021-2022. De los actores que intervienen en la investigación no todos participaron en el proceso de evaluación del curso, para la observación de los maestros se hace por ciclo escolar, un semestre le toca a alguno y el otro al resto.

4-Diseñé estrategias para las clases, actividades y tareas acordes con el curso y el propósito del mismo.

27 respuestas



En el primer semestre de estudio debido pandemia mundial del Covid-19 nos encontrábamos trabando con la modalidad a distancia con clases en línea y trabajo virtual. Hay 8 grupos en la licenciatura, con 23 cursos distintos en ese momento, repetidos en cada uno de los grupos de cada grado, 31 maestros impartieron las clases, algunos de ellos en ambos grupos del grado o en distintos semestres. En el segundo semestre de estudio se inició con la modalidad de clases en línea, es decir en sesiones en que de manera sincrónica coincidían maestro y alumnos, poco después se cambió a la modalidad hibrida, donde había estudiantes en presencial junto con el docente y otros en línea, hasta que casi a finales de semestre todos regresaron a la institución. En este periodo segundo de estudio existió 26 cursos distintos, repetidos en cada uno de los grupos de cada grado, 34 maestros impartieron las asignaturas, algunos de ellos en ambos grupos del grado o en distintos semestres.

Resultados

En el informe del análisis de la planificación se encontró respecto a las estrategias de enseñanza que un porcentaje mínimo, 10%, de maestros utiliza las metodologías sugeridas en la malla curricular de la licenciatura 2018 y en el Acuerdo número 14/07/18, sobre el enfoque constructivista y centrado en el alumno, con metodologías como el ABP, aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en casos de enseñanza, entre otros, muchos solo los mencionan en la metodología, no los desarrollan a lo largo de una unidad de aprendizaje o de todo el semestre.

En cuanto a la observación de la clase de los maestros realizada por RSAPPE (responsable del Seguimiento a la Aplicación de Planes y Programas de Estudio), establecido por SGC (Sistema de Gestión de la Calidad), en semestres anteriores el 70% de los maestros observados usaban como estrategia principal en sus clases la exposición de los alumnos sobre algún contenido de curso, apoyados de diapositivas, laminas, etc. Pero este porcentaje cambio en semestres posteriores, hasta que se regresó a esta estrategia mayoritaria en el periodo de educación a distancia, como consta en los informes de

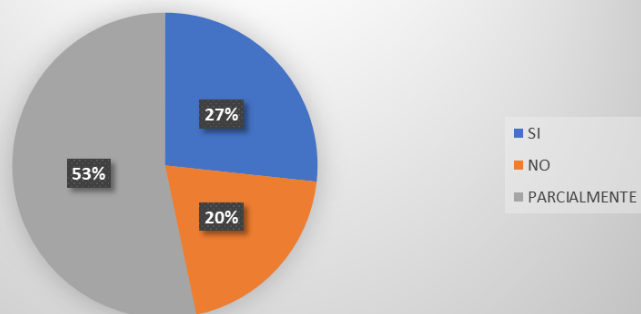
semestrales de seguimiento. En un ejercicio de autoevaluación de los docentes al final del curso se realizó una rúbrica sobre su propio desempeño, en el primer semestre del periodo estudiado los resultados que obtuvieron respecto a las estrategias son:

Es decir, el 4.8 de los maestros establecen o reconocen que diseñaron y aplicaron variedad en las estrategias de enseñanza, que se recurrió mayoritariamente a la exposición, quedando la responsabilidad de la estrategia a los alumnos.

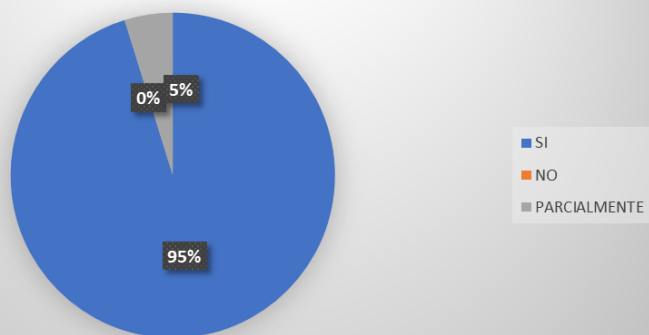
En el segundo lapso estudiado en la autoevaluación respecto a las estrategias, recordemos que se transitó por distintas modalidades de intervención, desde educación en línea, híbrido y presencial, los maestros respondieron en un 100% que sí diseñaron estrategias para las clases, actividades, etc. acordes con el curso y propósito del mismo.

Respecto a la apreciación, valoración de los alumnos sobre el uso de estrategias de sus docentes, se aplicó por Google Forms una rúbrica al final de cada semestre, en el segundo semestre del ciclo escolar 2020-2021 el instrumento fue el siguiente:

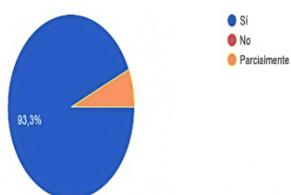
Existió variación de estrategias didácticas por parte del docente en las clases en línea.



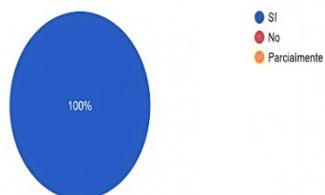
Apliqué variación de estrategias didácticas en las clases en línea.



Existió variedad en la estructuración de las actividades y tareas.
15 respuestas



Existió variedad en la estructuración de las actividades y tareas.
20 respuestas



NP	INDICADOR	SI	NO	PARCIALMENTE
1	Se dedicó como mínimo el 50% de tiempo horario de clase para actividades en línea (coincidir en tiempo sincrónico alumnos y docente).			
2	Se contaba con anticipación del conocimiento de la plataforma o medio de las clases en línea.			
3	Los contenidos del curso se abordaron en un porcentaje mayoritario (80%).			
4	Existió variación de estrategias didácticas por parte del docente en las clases en línea.			
5	Las instrucciones, fechas y medio de entrega de las actividades, tareas, evidencias de trabajo, etc. se dieron a conocer con oportunidad y claridad.			
6	Existió variedad en la estructuración de las actividades y tareas.			
7	Las lecturas del curso fueron analizadas y retroalimentadas en las clases en línea.			
8	Los instrumentos de evaluación de las diferentes actividades se dieron a conocer con anticipación y son acordes con el trabajo, texto o actividad.			
9	La escala de evaluación establecida al inicio del semestre se cumplió y/o se acordaron los cambios.			
10	La asistencia, puntualidad y permanencia del docente en clases en línea fue continua y de acuerdo al horario establecido.			

Lo cual implica la subjetividad que pueden tener las respuestas y las diferencias entre un docente y otro en cuanto a estrategias, evaluación, etc.

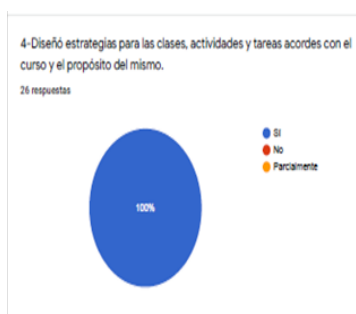
NP	INDICADOR	SI	NO	PC*
1	Se dedicó como mínimo el 50% de tiempo horario de clase para actividades en línea (coincidir en tiempo sincrónico alumnos y docente), híbridas (presencial y en línea) o presencial.			
2	Los contenidos del curso se abordaron en un porcentaje mayoritario (80%).			
3	Se evidenció el dominio de contenidos sobre el curso por parte del docente (a) al explicar, retroalimentar, aclarar dudas, etc.			
4	Diseñó estrategias para las clases, actividades y tareas acordes con el curso y el propósito del mismo.			
5	Las instrucciones, fechas y medio de entrega de las actividades, tareas, etc. se dieron a conocer con oportunidad, claridad y son adecuadas al logro del propósito del curso.			
6	Las lecturas del curso fueron analizadas y retroalimentadas en clases en línea, híbridas y/o presenciales.			
7	Los instrumentos de evaluación de las actividades se dieron a conocer con anticipación y son acordes con el trabajo, lectura o actividad.			
8	La escala de evaluación establecida al inicio del semestre se cumplió y/o se acordaron los cambios.			
9	La asistencia, puntualidad y permanencia del docente en clases en línea, híbridas o presencial fue continua y de acuerdo al horario establecido.			
10	Consideras que la guía del docente contribuyó para el logro del objetivo del curso.			

En el semestre primero del ciclo escolar 2021-2022 el instrumento de evaluación fue el siguiente, también aplicado por Google Forms:

Participó el 72% de los alumnos, se encontró igualmente variación de resultados como los siguientes:

Reflejándose igualmente variedad en los resultados de la evaluación de los alumnos en cuanto al diseño y aplicación de estrategias, además de los otros criterios de la rúbrica en general, identificando que, si hay alumnos que identifican variedad en las estrategias y que son acordes con el aprendizaje esperado, con el enfoque disciplinario de la materia.

En las clases observadas se encontró imprecisión en lagunas tareas o actividades de la estrategia de enseñanza que lejos de darle claridad al alumno en su trabajo, provocaron incertidumbre en la acción misma, en la evaluación y en el aprendizaje.



Conclusiones

La educación centrada en el estudiante requiere del diseño y aplicación de estrategias de enseñanza adecuados para el logro de aprendizajes, del logro del perfil de egreso, en las que el aprendizaje busque no solo el desarrollo de lo cognitivo, de los contenidos, sino también apoyar el aprendizaje autónomo, colaborativo, por medio de interacciones con otros y con la tecnología (Montes, 2011). Los resultados que se han encontrado se abordan desde diversas posiciones, no siempre son consistentes y tienen múltiples acepciones de los actores educativos participantes e igualmente pueden existir distintas interpretaciones.

La principal estrategia de enseñanza del docente normalista no puede ser la exposición por parte de sus alumnos, porque lo reduce a simple facilitador del mismo, en ella los docentes en formación son los responsables de investigar, explicar el tema o contenido, deben hacerlo con seguridad, buena comunicación. Aquí se juega dos roles “como receptor de la información, pero también como partícipe activo de su propio aprendizaje” (Hernández, 2015.p. 81). El docente ha de estimular la interacción entre los integrantes del grupo y despertar el interés por el tema objeto, lo cual le demanda el desarrollo de habilidades para interesar y motivar al grupo en la exposición.

Con estrategias repetitivas, tradicionales, monótonas, en las que no se considera las características del grupo, de la modalidad de enseñanza, del contenido

disciplinar del curso, entre otras no se llega a lograr el aprendizaje del alumno. El maestro debe constituirse “en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento [...] enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender” (Montes, 2011. P. 477), logrando un aprendizaje reflexivo. En algunos catedráticos que durante la observación de sus clases emplearon la estrategia de la exposición por parte de los alumnos se encontró algunos errores en cuanto a contenido conceptual y/o disciplinar por parte de los expositores, el docente responsable del curso no intervino para hacer la corrección o en otros casos algún tema se vio de manera superficial, asumiendo el docente el papel pasivo en el aprendizaje de sus alumnos.

Y no es satanizar el uso de la exposición por parte de los alumnos, porque puede traer distintas ventajas, especialmente para los que se están formando en la docencia, como es la investigación, habilidades de expresión, comunicación, trasposición didáctica, al apoyarse de la tecnología, elaboran diapositivas, esquemas, entre otros.

Referencias

- Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.
- Díaz Barriga, Arceo Frida. Hernández, Rojas Gerardo. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. Mc Graw Hill.
- Hernández, Arteaga Isabel. Recalde, Meneses, Jesús. Luna, José Alberto. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 11, núm. 1, enero-junio, pp. 73-94. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
- Hernández Sampieri Roberto. Fernández, Collado Carlos. Baptista Lucio María del Pilar. (2014). Metodología de la investigación. 6° edición. México. Mc. Graw Hill.
- Montes de Oca Recio, Nancy, & Machado Ramírez, Evelio F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Humanidades Médicas, 11(3), 475-488. Recuperado en 02 de mayo de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=es.

Impacto de la implementación del enfoque ruler en la formación docente

ESCUELA NORMAL DE TECÁMAC

Silvia Mendoza Curiel

Palabras clave: Educación Socioemocional, Formación Docente, Innovación, Enfoque.

Resumen

En este documento se presenta el reporte final de investigación denominado impacto de la implementación del enfoque Ruler en la formación docente. Lo anterior tuvo como objetivo el reconocer los principales efectos de realizar una intervención acompañada con estrategias del enfoque Ruler dentro de los cursos del Educación socioemocional y Estrategias para el desarrollo socioemocional planteadas en la malla curricular del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar. Para su realización, se seleccionó en método de estudio de casos para construirlo con el grupo 1 del cohorte generacional 2020-2024 de la Escuela Normal de Tecámac, encontrando hallazgos significativos que aportan a la mejora de la intervención en el tema identificado.

Introducción

Si bien es cierto que existen diversos aportes en torno a las emociones desde diferentes posturas tales como la perspectiva psicosocial, la psicológica e incluso la psicosexual, en el ámbito educativo hasta hace poco tiempo se reconoció la relevancia de considerar la dimensión socioemocional como un aspecto que contribuye a la formación integral de los sujetos, aportando una visión mucho más compleja de lo que implica el ámbito educación.

Con base en lo anterior, se pone de manifestó la imperante necesidad de que las escuelas formadoras de docentes avancen a pasos agigantados hacia la transformación de su realidad y hacia la ruptura de esquemas rígidos y tradicionales para dar paso a una formación más integral y abierta que contemple la transformación y la mejora de nuestra forma de “formar docentes” desde la dinamización de lo que hacemos al interior de nuestra aulas de clases, en la intervención, las interacciones, las formas de comunicación, etc.

Desde esta perspectiva, el Acuerdo 14/07/2018 (Secretaría de Educación Pública, 2018) en el que se establece el programa de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018, por primera vez, de manera formal, le otorga un espacio curricular a la educación socioemocional en dos cursos insertados dentro de dos trayectos formativos.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018, dentro de su malla curricular aborda en dos de sus trayectos formativos la atención a la educación socioemocional:

1. En el trayecto de bases teórico metodológicas, en el tercer semestre, las estudiantes cursan Educación Socioemocional cuyo propósito es que el estudiantado desarrolle sus propias competencias socioemocionales y adquiera las estrategias de educación socioemocional que le permita hacer transferencias y transposiciones didácticas para construir ambientes de aprendizaje incluyentes y promover el sano desarrollo socioemocional de todos sus estudiantes.(Secretaría de Educación Pública, 2019).
2. En el trayecto de formación para la enseñanza y el aprendizaje, durante el cuarto semestre se inserta el curso de Estrategias para el desarrollo socioemocional, que tiene como propósito general que cada estudiante normalista seleccione, aplique y evalúe estrategias socioemocionales que contribuyan al sano desarrollo de los alumnos de educación preescolar en ambientes de aprendizaje incluyentes, mediante la recuperación de saberes previos, la contratación de los mismos y la reflexión de experiencias, para incorporar estrategias afectivas a la práctica docente. (Secretaría de Educación Pública, 2019)

Atender estos cursos ha representado un desafío amplio en las escuelas normales debido a la diversidad tan amplia en relación a la formación profesional, pero también por el hecho de que en muchas ocasiones se minimiza su importancia, se considera que no se constituye como conocimiento profesional y académico, se considera que la dimensión emocional alude a lo personal y privado, o bien, porque se desconoce el tema. Para dar atención a los cursos antes mencionados y a los desafíos que de ello emergen, de entre muchas estrategias revisadas, se seleccionó para su implementación el enfoque RULER como herramienta que coadyuva a la innovación de la práctica y la mejora del aprendizaje en la formación inicial docente.

Es en este contexto que surge la presente investigación, considerando la necesidad de tener una mayor comprensión y asertividad en los procesos de intervención con los cursos de Educación Socioemocional y Estrategias para el desarrollo socioemocional. El objetivo general estriba en Identificar el impacto de las estrategias de enseñanza basadas en el Enfoque Ruler en la formación docente dentro del grupo 1 de la cohorte generacional 2020-2024. El enfoque que permea la investigación es cualitativo, considerando el estudio de caso como método que posibilitara apuntalar al logro del objetivo planteado.

Metodología

La presente investigación retoma un enfoque de tipo cualitativo, debido a que la intención central de la investigación estriba en describir los efectos y no en cuantificar, verificar o medir elementos concretos de la realidad.

La investigación de tipo cualitativo a partir de un largo proceso de construcción con un devenir histórico:

Tiene como objetivo explicar, predecir, describir o explorar el “porqué” o la naturaleza de los vínculos entre la información no estructurada. El objetivo de la investigación cualitativa es el proceso inductivo en lugar del resultado deductivo. Los datos objetivos de la investigación cualitativa proporcionan información no sobrecargada, por lo tanto, el investigador tiene que buscar patrones narrativos explicativos entre las variables de interés, y llevar a cabo la interpretación y descripción de dichos patrones.(Alvarez-Gayou, 2019, p. 29)

En el estudio de caso que se aborda, se realizó en el grupo 1 del cohorte generacional 2020-2024 de la Escuela Normal de Tecámac, recordando que según Simons y Firella (2012) “el estudio de caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, un sistema” (p. 21), considerando que dentro del estudio de caso se da la posibilidad de llegar a comprender los elementos que configuran el ambiente de aprendizaje a partir del análisis de datos y su interpretación.

El propósito de realizar un proceso de investigación con un estudio de caso se centra en la comprensión de un fenómeno visto desde la particularidad, ya sea esta un sujeto, una institución educativa o un grupo. Entonces, la realidad y el contexto se convierten en un eje que articula y da sentido a la construcción y reconstrucción permanente del objeto de estudio.

Resulta pertinente utilizar un estudio de casos pues, es conveniente desarrollarlo “para analizar aquellos problemas o situaciones que presenten múltiples variables y que están estrechamente vinculadas al contexto en el que se desarrollan” (Alvarez & San Fabián, 2012, p. 4).

Desde la propia experiencia, se puede mencionar que una de las principales ventajas de los estudios de caso es el acercamiento a la realidad desde perspectivas de análisis diferentes que proporcional al investigados una visión más holística del fenómeno que se estudia.

Es imposible, dejar a un lado la idea de que la parte epistemológica se hace evidente de manera tácita y explícita mientras construimos el caso dejando entrever la complejidad que conlleva realizar este tipo de investigación.

En el caso que se construye, el diagnóstico aporta información importante para justificar la relevancia de los ambientes de aprendizaje como objeto de estudio que guía y da sentido al caso, es decir, se convierte en un delgado hilo que nos lleva a comprender la realidad de manera sistémica. De ahí la importancia de tener claridad en la ruta que se desea tomar para la construcción metodológica del proceso.

Dentro del estudio de caso, se pretende recuperar la siguiente ruta metodológica propuesta:

1º La selección y definición del caso.

2º Elaboración de una lista de preguntas.

3º La localización de las fuentes de datos.

4º El análisis de la interpretación.

5ª La elaboración del informe (Barrio et al., s/f, p. 5).

El enfoque RULER coadyuva a la innovación de la práctica y la mejora del aprendizaje en la formación inicial docente, se constituye como un apoyo en la mejora y transformación permanente reconociendo que “una innovación educativa que no contemple la formación del profesorado es tan insuficiente como una formación que prescinda de la innovación” (Torre & Barrios, 2012, p. 83), por tanto, la formación y la innovación son dos ejes que al articularse a través del uso educativo de la tecnología potencializan la enseñanza y el aprendizaje.

El enfoque Ruler, es una innovación del Yale Center for Emotional Intelligence que se sostiene en el entrenamiento de las habilidades emocionales a través del uso de herramientas que le permiten al docente desarrollar experiencias que le otorguen la posibilidad de articular la teoría en que se fundamenta la innovación y la investigación educativa con la realidad que enfrentan dentro de las escuelas y de las aulas de clase en las que desarrollan su intervención.

Las siglas del enfoque RULER significan, en inglés: Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing y Regulating (reconocer, entender, etiquetar, expresar y regular), aspectos que explicitan los objetivos de dicho enfoque.

En la página oficial del Yale Center for Emotional Intelligence, se expresa que las habilidades de RULER ayudan a personas de todas las edades a usar sus emociones sabiamente, abriéndonos oportunidades para que tengamos éxito en la escuela, en el trabajo y en la vida. Estas habilidades son tanto personales como sociales, de modo que surge una red con cambios positivos reforzados, entonces, se pueden utilizar independientemente del nivel educativo o de la modalidad con la que se trabaje.

Para trabajar de manera completa la propuesta del enfoque RULER, se propone el uso de cuatro herramientas básicas que se pueden implementar en la formación de integral de los estudiantes:

Charter: construye y mantiene climas emocionales positivos mediante la creación de normas acordadas sobre cómo las personas quieren sentirse y cómo pueden ayudarse mutuamente a experimentar esos sentimientos.

Mood Meter: Mejora la conciencia social y personal y apoya el desarrollo de un vocabulario emocional matizado y variedad de estrategias para regular emociones.

Meta-Momento: proporciona un proceso para responder a situaciones emocionales con estrategias que se alinean con lo mejor de uno mismo y que apoyan las relaciones saludables y el bienestar personal.

Blueprint: apoya el desarrollo de la empatía y las habilidades de resolución de conflictos al servir como guía para reflexionar sobre los conflictos y restaurar las comunidades afectadas. (Yale Center for Emotional Intelligence, 2020).

El enfoque Ruler fue aplicado durante dos semestres con el grupo durante el tercer semestre con el curso de Educación Socioemocional y en cuarto semestre con el curso de Estrategias para el desarrollo socioemocional, mismos con los que se desarrolla el estudio de caso.

En el caso específico de los cursos de Educación Sociomocional y Estrategias para el desarrollo socioemocional, a pesar de que llevan el mismo “apellido”, vale la pena preguntarse ¿Por qué se encuentran en trayectos formativos distintos?, ¿Qué relación existe entre ambos?, ¿Qué implicaciones tienen para la intervención?, entre otros cuestionamientos que después de un proceso de reflexión, llevan a reflexionar en torno a ¿Qué impacto tiene la intervención con el enfoque Ruler en la formación de los futuros profesores?

Lo anterior constituye una vicisitud, debido a las condiciones sociales, contextuales e institucionales, a los retos que plantea el curriculum al incorporar la ESE, e incluso, al desarrollo profesional de los formadores que imparten el curso. Lo anterior, fue el punto de partida para la presente investigación, en la que se construyó un caso que llevó a resignificar lo que implica y significa: formar docentes.

Para realizar el seguimiento de la aplicación del enfoque Ruler y su seguimiento como parte del estudio de caso, se seleccionaron algunos contenidos específicos del curso, mismos que se ejemplifican a continuación:

Educación socioemocional

La educación socioemocional y el bienestar

Estrategia metodológica del Plan 2018: Aprendizaje colaborativo. Estrategia de enseñanza y aprendizaje que consiste en el trabajo en grupos reducidos con una interdependencia positiva, se busca avanzar en la generación de comunidades de aprendizaje y coadyuva a la práctica reflexiva para la solución de problemas complejos.

Herramienta Ruler: Charter o carta. Herramienta que consiste en elaborar un documento en el que se explicitan las expectativas y compromisos en relación a ¿cómo quieren sentirse en el aula de clases? Así como los acuerdos de convivencia que pueden abonar a la construcción de un clima emocional positivo en el aula. Para el curso, se decidió aplicar al inicio del mismo, y revisarlo de manera periódica para su actualización.

Instrumento para seguimiento del estudio de caso: Diario grupal y coevaluación.

Estrategias para el desarrollo socioemocional. Cuarto Semestre

Contenido: Clasificación de las habilidades socioemocionales

Estrategia metodológica del Plan 2018: Aprendizaje por proyectos. En esta estrategia metodológica, los futuros profesores participan de manera activa en la realización de una tarea o un producto, teniendo la oportunidad de movilizar y desarrollar sus competencias para dar respuesta a un problema, situación o necesidad.

Herramienta Ruler: Meta-momento. Es una herramienta que se basa en procesos metacognitivos como la reflexión sobre las propias acciones, el autoanálisis. Implica hacer un alto y pensar antes de actuar. En este semestre, se utilizó en cuatro ocasiones a partir de la necesidad y las situaciones emergentes que se presentaron, algunas asociadas a la contingencia sanitaria y otras a las prácticas profesionales.

Instrumento para seguimiento del estudio de caso: Diario del grupo y buzón de comentarios

Resultados

Dentro del estudio de caso, hablar de la formación docente en términos de educación socioemocional involucra una serie de retos, es menester trascender de una concepción de la enseñanza como algo estático e inamovible, como una receta o un conjunto de acciones lineales que hay que seguir; a reconfigurar los propios esquemas cognitivos y de acción para lograr asumirla desde la innovación, entendida como “un conjunto articulado de acontecimientos, actividades diversas y estrategias complejas en las que se dan relaciones dinámicas y transformadoras”(Torre & Barrios, 2012, p. 48) que desde la dimensión pedagógica incluyen el diseño, la implementación, y la evaluación permanente de la práctica.

El conjunto de vivencias y experiencias adquiridas durante estos dos semestres de trabajo con el ámbito socioemocional, develan que intervenir e intentar dar seguimiento para distanciarse y realizar la investigación y el seguimiento para construir el caso, no es un trabajo fácil como muchos piensan, sino que existe un gran número de retos, habilidades y tareas que los formadores de docentes requieren visualizar, desarrollar y valorar para hacer de investigación una herramienta de mejora continua.

El enfoque Ruler pretende “desarrollar estrategias constructivas para fomentar el crecimiento personal, alentar y mantener relaciones positivas, producir un mayor bienestar general y la consecución de objetivos fijados”(Brackett, 2021, p. 176), en este caso, el objetivo es la formación de docentes de manera integral, considerando que la educación socioemocional como un eje que se presenta de manera tácita en todo el plan de estudios.

Dentro del tercer semestre, después de realizar un ejercicio de codificación, categorización y jerarquización con la información recabada en los instrumentos, se pudo decir fue complejo que las estudiantes desarrollaran su conciencia social para definir sus prioridades, establecer acuerdos colectivos y proponer acciones concretas que los llevaran a lograr las metas grupales establecidas.

En consonancia con lo anterior, y con base en el análisis y sistematización de los resultados recabados, que el impacto de las estrategias planteadas a partir del enfoque Ruler fueron las siguientes:

Motivación. Las estudiantes asistían y participaban, manifestando una mayor apertura y disposición en el desarrollo de actividades de aprendizaje.

Clima emocional. El grupo manifestó una mejora en el clima emocional, caracterizándose por una mayor tolerancia, respeto y empatía.

Diversificación de estrategias metodológicas de enseñanza. La demanda de estudiantes y la comprensión del curso, obligo a redefinir los métodos y estrategias de enseñanza, haciendo de la innovación necesidad.

Transversalidad. A decir de las estudiantes, el curso de educación socioemocional funciona como el pegamento de todos los cursos que hasta el momento cursaban.

Potencializar el desarrollo de la autoconciencia y la autoconciencia social: como habilidades que permite conocer mejor a nuestros estudiantes y a nosotros mismos.

Intervención contextualizada: que se fundamenta en el reconocimiento no sólo de lo que saben y pueden hacer nuestros alumnos, sino también en lo que sienten y necesitan, atendiendo la formación docente desde una visión más holística.

El curso de estrategias para el desarrollo socioemocional, dentro de los resultados encontrados en los instrumentos de seguimiento y a partir de la ruta de análisis, se encuentra la necesidad de reorientar las formas de enseñanza potenciando procesos de gestión del aprendizaje y de las emociones, puntos centrales para la generación de saberes duraderos, con sentido y significado para los futuros docentes, así como lo afirman Goleman y Lantieri “el éxito académico depende de la capacidad del estudiante para mantener relaciones sociales positivas” (2009).

Otro de los hallazgos fundamentales es que el trabajo con las estrategias metodológicas de proyectos y aprendizaje en el servicio, abrió la coyuntura para elaborar propuestas de intervención cercanas a los estudiantes, buscando ejemplos cercanos que también atendieran las condiciones de la pandemia.

Con el meta- momento, uno de los resultados más significativos de este proceso fue descubrir que para implementar el meta-momento, no hay momento. Es una herramienta que se puede utilizar en cualquier contexto, cualquier día y a cualquier hora, pues depende de la necesidad de las estudiantes; se prioriza la parte académica, pero apoyar y orientar el descubrimiento de la comprensión como mecanismo para la gestión de las emociones y la construcción de relaciones sanas, es fundamental para la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias genéricas y profesionales, pues “la habilidad central de la comprensión es la búsqueda del tema subyacente o causa posible que alimenta la emoción”(Brackett, 2021, p. 116).

El trabajo con el blueprint se limitó a la planificación debido a que no se presentaron circunstancias para realizarlo de manera virtual, recordando que este semestre se trabajó 100% en línea, es una gran área de oportunidad por atender.

Del segundo momento de análisis y sistematización de los resultados, se puede rescatar que se impactó en los siguientes aspectos:

Valoración cognitiva. Se identificó la importancia de la valoración cognitiva en el funcionamiento de la emoción, hacer un alto y reflexionar sobre los orígenes que nos predisponen a la acción.

Comunicación. La apertura a escuchar y a establecer relaciones dialógicas con los otros, con los mismos conocimientos y experiencias, dio la pauta para mejorar el clima emocional.

Recursos lingüísticos. En su discurso académico, las estudiantes comenzaron a ampliar su lenguaje emocional.

Atención. Reconocer, comprender, nombrar y expresar las emociones, implícitamente llevó a las estudiantes a mirar con mayor atención la realidad e interpretarla, haciendo de este un tema de investigación para obtener su grado académico.

Conclusiones

La construcción de un estudio de caso ha sido una experiencia significativa e innovadora. Desde una perspectiva personal, ha implicado tener la oportunidad de mirar más allá de lo evidente, de reconocer y resignificar los saberes previos para construir una nueva visión en torno a cómo se articulan y entretienen la intervención y la investigación en el ámbito educativo.

La educación socioemocional en la formación de docentes, enmarcada en el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, se configura como un pilar fundamental que se manifiesta explícitamente en dos cursos dentro de la malla curricular, pero que atraviesa toda la malla como un hilo conductor que pocos ven, pero que todos viven de manera tácita en su día a día.

Realizar un estudio de caso derivado de las vivencias y experiencias de los dos semestres de trabajo, llevó a reconocer que el formador que asuma la responsabilidad de impartir e impactar en la formación docente con los cursos de educación y desarrollo socioemocional, requiere tener presentes algunos aspectos fundamentales:

Claridad con relación al enfoque del curso. Cuando existe una comprensión de los planteamientos curriculares y del enfoque, se tiene gran parte del camino avanzado pues constituyen los cimientos sobre los que se edifica la intervención.

Estrategias metodológicas contextualizadas. El diseño que se realiza desde el proceso de planificación debe estar permeado por estrategias metodológicas que respondan a las características y necesidades de los estudiantes, al contexto de la institución, al currículum establecido y a la naturaleza del curso.

Romper paradigmas. Involucrarse en el tema de las emociones obliga a transitar a un posicionamiento diferente de lo que es e implica enseñar, aprender y ser docente.

Desarrollo profesional docente. Las escuelas normales tienen delante un camino difícil para llegar a hacer de esta nueva realidad, una oportunidad; para hacer que el “después de la pandemia” sea mucho mejor que aquello a lo que denominábamos “normalidad”, una noción de desarrollo profesional docente que contemple la dimensión socioemocional, puede ser el eje de las nuevas rutas de acción postpandemia.

Por otro lado, en cuanto a la implementación del enfoque RULER, los docentes tenemos un largo trayecto por recorrer en relación con lo socioemocional. El sentido formativo del uso de las herramientas implementadas permite diversificar las formas de enseñar y posibilita hacer uso del enfoque para romper paradigmas.

El caso que aquí se construyó fue sólo una perspectiva para comprender la realidad, es importante reconocer las múltiples posibilidades y modalidades con las que se puede intervenir e investigar en educación socioemocional. La pandemia nos ha enseñado, entre otras cosas, a enseñar y aprender de manera divergente, a construir nuestros propios andamios para enfrentar las condiciones sociales actuales y a tener presente que “se trabaja con emociones, emocionando”.

Referencias

- Alvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1-10).
- Alvarez-Gayou, J. L. (2019). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología.
- Barrio, O., González, J., Padín, L., Peral, P., & Sánchez, I. (s/f). El estudio de casos. Universidad Autónoma de Madrid.
- Brackett, M. A. (2021). Permiso para sentir: Educación emocional para mayores y pequeños con el método ruler.
- Goleman, D. & Lantieri, L. (2009). Inteligencia emocional infantil y juvenil. Plaza Edición.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Acuerdo número 14/07/2018 por el que se plantean los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. *Diario Oficial de la Federación*.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Programa del curso Educación Socioemocional. Tercer Semestre. https://drive.google.com/file/d/17_UbT41ppFGmUCzXVKDD_AyiSTwS8YP0/view
- Simons, H., & Filella, R. (2012). Estudio de caso: Teoría y práctica. <http://www.digitallpublishing.com/a/24100/>
- Torre, S. de la, & Barrios, O. (2012). Estrategias didácticas innovadoras: Recursos para la formación y el cambio.

Yacuzzi, E. (s/f). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación.

Sentido de logro de competencias genéricas y profesionales de estudiantes normalistas

ESCUELA NORMAL DE TLALNEPANTLA

Silvia Martínez Becerril

Luis Roberto Díaz Mares

Susana Hernández Becerril

Palabras Clave: Competencias Genéricas, Competencias Profesionales, Formación Docente, Currículo por Competencias, Cursos.

Resumen

Al finalizar la primera generación del plan curricular 2018, se considera trascendental, el reconocimiento del logro del perfil de egreso en la Escuela Normal; por lo que es oportuno identificarlos desde inicio del proceso de titulación y en perspectiva del estudiante normalista. Con una metodología interpretativa, los registros de una observación participante y el análisis de producciones estudiantiles, se concretaron hallazgos que aún deben continuar en tratamiento.

Desde una intervención por parte de los investigadores, se desarrollaron acciones de autoevaluación del logro de competencias como proceso de reflexión y análisis del propio trayecto. En una primera aproximación, en este reporte parcial de investigación, se logró reconocer que la competencia profesional asociada al desarrollo de la investigación es una fortaleza que integra tanto a la persona como al profesional y el impulso innovador de la educación. Sin embargo, fue posible reconocer diferentes sentidos por los cuales, los normalistas exploran y señalan sus aprendizajes a través de las producciones de cada curso; esta información fue recuperada y tratada aún desde la estadística descriptiva.

Introducción

Reconociendo en la década de 1970, el desarrollo de políticas educativas de países como el nuestro, en favor de brindar un acceso universal a la educación superior (Balachevsky, 2021), se perfila una gran diversidad de instituciones con opciones formativas diversas, en un rango de profesionales técnicos, graduados hasta posgraduados sean con orientación profesionalizante o dirigidos a la investigación. Así entonces, las IESFD (Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes), a pesar de la tradición educativa con la cual cuentan, ocupan un lugar exclusivo y no universitario.

Para quienes egresan de nuestras escuelas normalistas, la incorporación al mercado laboral tan especializado como es la docencia en una disciplina académica o nivel educativo, enfrentan el reto fundamental del logro de una plaza en instituciones públicas, o trabajos eventuales en escuelas privadas; situación complejizada por la observación crítica social, política laboral con orientaciones cuya exigencia de tipo internacional que, poco corresponde con la realidad nacional, además de la falta de correspondencia del proceso formativo en estas instituciones, con las nuevas prácticas de valoración de los perfiles de sus egresados a través del USICAM.

Por otro lado, los planes de estudio vigentes, se encuentran en el análisis de ser transformados, aun cuando no se encuentran generaciones egresadas. La valoración de su impacto es escasa o no divulgada de manera eficaz. Si bien es cierto que se realizan consultas públicas y foros entre profesionales; no se distinguen bases de datos concretos en favor de la toma de decisiones para la transformación curricular.

Con este panorama, resulta importante el reconocimiento de que, las IESFD son parte de un grupo selecto con mayores oportunidades de empleo con un promedio de 82% en el año 2021, en la ENTLA (Escuela Normal de Tlalnepantla), en comparación con otras profesiones como sucede con la carrera de pedagogía en la Facultad de filosofía y letras de la UNAM quienes reportaron un 70.4% de los egresados del año 2010 (UNAM, 2013). Si bien se pudiesen comparar las cifras de empleabilidad de egresados normalistas frente a universitarios como reportar los estudios de egresados en los últimos años, alarma reconocer la escasa efectividad de la formación de cualquier IES en la integración a la vida profesional. Así entonces, el grado de especialización que las IESFD ofertan, se convierte en un conflicto: ¿En qué y para qué ofertar estudios profesionales? ¿Somos una nación preocupada sólo por la credencialización? ¿Qué pasará con tanto desempleo?, son discusiones y confrontaciones enfrentadas de manera crítica ante la universalización de los estudios superiores, a través de la teoría del capitalismo académico cuya referencia, contribuye a la contextualización de la investigación realizada.

Formación docente basada en el desarrollo de competencias

Centrándonos en la perspectiva formativa normalista, como se planteó anteriormente, corresponde a estudios profesionales dirigidos a un área compleja, teórica y metodológicamente, pero especializada por su conformación técnica. Esta perspectiva, es reconocida no solo por la historia y origen de este tipo de instituciones, sino por los planteamientos de la política educativa mexicana, con el señalamiento de diferencias entre este nivel educativo ante la Ley de Educación Superior (2021), además de los planes de estudios vigentes y normatividades asociadas. De ahí que, como propuesta técnico-metodológica de la organización curricular normalista, se desarrolle a través de un enfoque centrado en el desarrollo de competencias genéricas, profesionales y especializadas, en busca de la individualización de portafolios de habilidades y producciones que den cuenta de

estas, aun cuando no sean las consideradas para procesos de empleabilidad de manera congruente y consistente.

Hacia finales del siglo pasado, parecía que lo más indicado era conformar currículos para profesionales de la docencia a través del enfoque centrado en el desarrollo de competencias profesionales así, los planes de estudio emitidos en 1997, 1999, 2012 y 2018 se ubicaron a sí mismos en este marco ideológico. En ese sentido y, al contar con la primera generación de normalistas en el último periodo formativo de la generación 2018, el CA Formación y prácticas docentes de la ENTLa, reconoció una serie de dificultades respecto a la valoración del logro de las propuestas curriculares que es posible examinar a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo se valora el logro educativo en un plan de estudios con enfoque de competencias? Al constituirse como un proceso de desarrollo permanente, ¿Qué significados tiene para el futuro egresado, la identificación del nivel de desarrollo de las competencias profesionales, específicas o generales? Al requerirlo como parte del proceso de la formación y de titulación, ¿Con qué sentido las recuperan los normalistas? ¿Cuáles elementos de aprendizaje dan cuenta de su desarrollo?

Cualquier proyecto social, reflejado en forma curricular, se encuentra orientado a la mejora de la calidad educativa para atender de forma adecuada las necesidades de la comunidad, como lo menciona Carmona (2008). Así entonces, de acuerdo con planteamientos curriculares, el maestro debe ser capaz de desarrollar una dimensión reflexiva que permita conjuntar formas de pensamiento racional e intuitivo, a fin de conformar un proceso constructivo único, personalizado y basado en el desarrollo de competencias.

Metodología

Ante las generalidades presentadas en este panorama, surgió la interrogante que guía la indagación ¿Qué aspectos del perfil de egreso, basado en el desarrollo de competencias se consolidaron en las primeras generaciones de estudiantes que ingresaron en los años 2018 y 2019, en la Escuela Normal de Tlalnepantla, de los Programas Educativos ofertados? identificados desde el proceso de titulación y en la perspectiva del estudiante normalista.

El problema de investigación se ubica en un contexto de transformación curricular que atañe a la educación normal en pleno siglo XXI y que, ante las múltiples y controversiales opiniones de la sociedad mexicana, provistas por investigadores y políticos, se requiere un referente fundado en la realidad de las interacciones prácticas del ambiente normalista y sus logros curriculares como plataforma del proceso de transformación de los mismos. Expresando una preocupación por parte de los asesores de titulación, quienes han señalado la escasa asistencia y avance en la presentación de su indagación para el logro del grado académico.

Por otro lado, la implementación de una nueva curricula en un futuro cercano, señala transformaciones de las actividades y lógica en el planteamiento del proceso de titulación implicado como parte del objeto de estudio de esta investigación, por lo

cual se hace indispensable el conocimiento profundo de los logros y reconocimiento de necesidades detectadas a través del proceso de la investigación.

Particularmente, se precisa de los momentos iniciales de la sistematización y análisis del ejercicio reflexivo del normalista, con respecto a la consolidación de sus competencias, vinculados al proceso de asesoría hacia su titulación y por ende, a la conformación de competencias para la investigación educativa, en el momento en el cual, la generación iniciará el proceso de titulación, en esta primera fase del estudio.

El abordaje de elementos empíricos obtenidos hasta el momento se configura en un seguimiento del logro en el sentido cualitativo, respecto a la percepción que tienen los normalistas de la licenciatura en educación primaria de las evidencias de sus aprendizajes a lo largo de la carrera. A través de un ejercicio de análisis que requirió de ellos la elaboración de un cuadro de análisis y su consecuente escritura en la carta de exposición de motivos para ingresar al proceso de titulación.

Como estrategia se empleó la observación participante, con el registro de las cualidades y categorías obtenidas de los documentos que hemos denominado primarios, en esta primera revisión, se incluyeron registros de trabajos del curso de Inducción al proceso de titulación (diseñado por el mismo grupo de investigadores), en concreto: 1. Cuadro de análisis de las competencias logradas y 2. Carta de exposición de motivos para ingresar al proceso de titulación. En esta ponencia se particulariza las producciones del grupo que recientemente concluyó el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

El registro de observaciones se elaboró a partir de los elementos emergentes que como investigadores fue posible reconocer, principalmente desde: -Producciones o evidencias de aprendizaje que para los normalistas cobraron vital importancia en su desarrollo competencial y, - Sentidos que señalan los normalistas en cartas de exposición de motivos.

Resultados

Valoración desde las evidencias de aprendizaje.

La participación del 41% del grupo, señala ya en sí misma, una dificultad al abordar tareas ajenas a los cursos curriculares: Falta de tiempo, arguyen los normalistas. Quienes participaron, hicieron una revisión personal para valorar el logro en el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales de su plan de estudios, en relación con todos los cursos que culminaron hasta quinto semestre.

En promedio, señalaron un total de 11 evidencias como significativas en el logro de sus competencias, asociadas a un promedio de 11 cursos de un total de 28, que fueron delimitados por los trayectos formativos: 1. Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, 2. Formación para la enseñanza y el aprendizaje y 3. Práctica profesional. Regularmente identificaron un producto de aprendizaje por curso. Con mayor frecuencia se señalaron en el logro de competencias a los siguientes cursos:

- Aritmética. Números naturales
- Observación y análisis de prácticas y contextos escolares
- Iniciación al trabajo docente

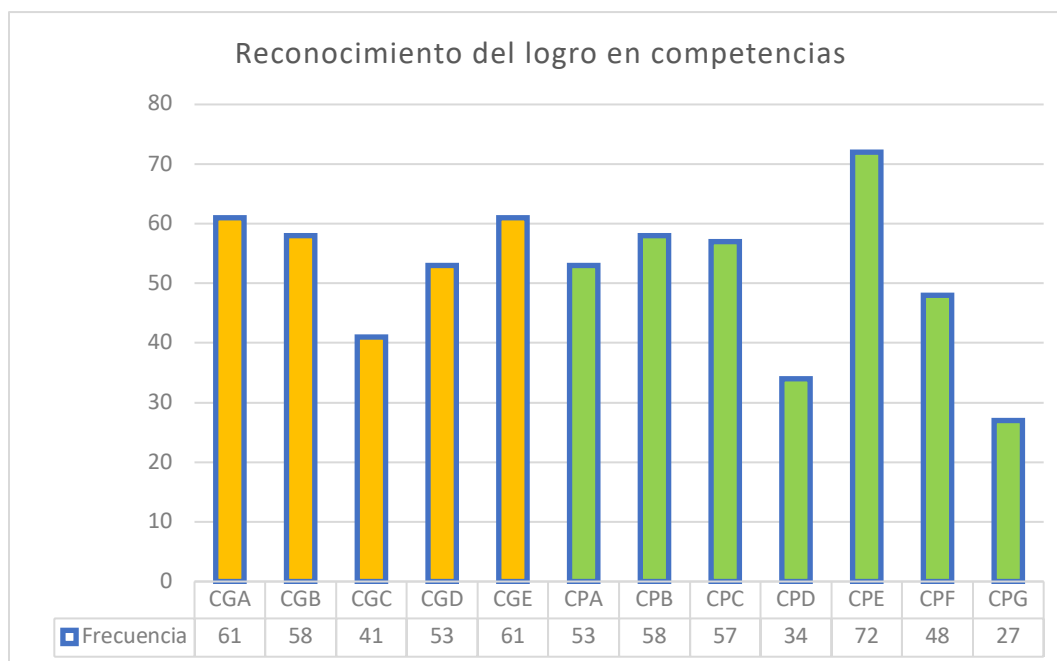
Otros cursos significativos pero que señalan dificultades para definir como logro en el desarrollo de sus competencias, esto es, reconocen oportunidades de mejora en:

- Lenguaje y comunicación
- Introducción a la naturaleza de la ciencia
- Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa
- Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje
- Prácticas sociales del lenguaje
- Álgebra

En el ejercicio de autovaloración, el grupo de normalistas identificó como un logro importante el desarrollo de las competencias generales y enfrenta mayores necesidades de mejora en las competencias profesionales. Como equipo de indagación, considera un hallazgo importante a este dato en el entendido de que el desarrollo de una competencia reclama de un proceso longitudinal y, en el caso de la representación general de un estudiante de educación superior, existe un nivel de desarrollo avanzado para: Resolver problemas, aprender de manera autónoma, habilidades lingüísticas y de comunicación, así como el uso de la tecnología. Sin embargo, en cuanto a la colaboración para el desarrollo de proyectos de innovación y con impacto social y educativo, reconocen oportunidades de mejora (Ver gráfico 1).

Las competencias consideradas en mejor nivel de desarrollo fueron: Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal, Utiliza tecnologías de información y la comunicación de manera crítica. Y, principalmente: Soluciona problemas y toma decisiones utilizando pensamiento crítico y creativo; además de aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

En el análisis del mismo gráfico, también se identifica el desarrollo de competencias profesionales que, comparativamente con la apreciación de las genéricas, señalan mayores necesidades de desarrollo, particularmente se distinguen aquellas vinculadas con el proceso de evaluación en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa además, la colaboración con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes para tomar decisiones ante la resolución de situaciones socioeducativas. Lo cual llama singularmente la atención porque en los resultados obtenidos en los exámenes para el concurso de incorporación al servicio profesional docente de generaciones egresadas con otros planes de estudio, durante los años 2019, 2018 y 2017; demostraron las mismas dificultades a través de las pruebas que fueron aplicadas en su momento.



Gráfica 1. Acotaciones.

Competencias Generales (CG)

CGA - Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.

CGB - Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.

CGC - Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.

CGD - Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.

CGE - Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Competencias Profesionales (CP)

CPA - Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

CPB - Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

CPC - Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

CPD - Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

CPE - Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

CPF - Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

CPG - Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

En cuanto a la competencia profesional Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación, fue considerada con el mayor nivel de desarrollo, según el gráfico.

Redacción de compromisos

Concluida la valoración de evidencias y competencias, se requirió a los normalistas, el registro de sus conclusiones respecto al desarrollo competencial, se les requirió establecer un compromiso de trabajo autónomo para el perfeccionamiento profesional, de lo cual se muestran tres referentes:

“...ser más responsable y comprometida en cuanto a mi formación docente, trabajar arduamente para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo al momento de tomar decisiones para dar respuesta a las necesidades más demandantes de los estudiantes de educación primaria, así mismo me comprometo a desarrollar investigaciones de fuentes oficiales y confiables para estar más preparada en cuanto a mi actuar docente, como es que debo de hacerlo, que debo de saber, como me debo preparar para entender aún más mi papel de maestra” (E01-LEP).

“...ingresar a cursos que me permitan mantenerme actualizada, a generar actividades que permitan potenciar el diseño de mis planeaciones y por tanto el aprendizaje de los niños, me comprometo a trabajar en cada una de las competencias a desarrollar y sobre todo a impulsar un mejoramiento de las ya obtenidas” (E09-LEP).

Los textos anteriores recuperan un sentido general del desarrollo de las competencias profesionales que de hecho se asocia a la modalidad de Informe de prácticas profesionales por el cual han optado. En cambio, con menor claridad, también existen estudiantes que expresan temas centrales de interés como en el siguiente ejemplo:

“...investigar estrategias pedagógicas que me ayuden a minimizar o eliminar las barreras de aprendizaje, aprender a utilizar los recursos tecnológicos para aplicarlos

en mi práctica docente y trabajar en colaboración con mis compañeros y maestros para identificar mis áreas de oportunidad, además de aprender de ellos” (E06-LEP).

En el párrafo anterior, se señalan acciones dirigidas a la investigación, al pretender desarrollar la modalidad de titulación de Tesis, aunque se continúa demostrando el interés por mejorar en el desempeño profesional en asociación con el tema de su documento recepcional.

Discusión

El origen de currículos basados en el desarrollo de competencias, aunado a la actual discusión del capitalismo académico, continúa siendo motivo de discusión entre los educadores, sin embargo, es posible reconocer en el currículo de educación normal, plan 2018, un esfuerzo por el tratamiento holístico del desarrollo competencial. Si bien es cierto que la comprensión del proceso de valoración es compleja aún, la emisión de juicios cualitativos por quien se encuentra en desarrollo recupera a la persona que aprende; el enfoque mismo se centra en el estudiante.

Entre los hallazgos, es posible reconocer la historia y tradición del normalismo que preservamos en la comunidad al priorizar el desempeño profesional frente al aula sin embargo, se reconocen como fortaleza el desarrollo de las competencias profesionales asociadas a la indagación, innovación y mejora (CPE). Continuando con un menor desarrollo respecto a la colaboración 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; situación que implica la necesidad prioritaria que señala Gonczi “gran parte del aprendizaje se ubica y presenta dentro de un contexto cultural específico” (2012, pág. 2). Por tanto, el desarrollo de esta competencia deberá sustentarse en la implicación de la tarea durante el desarrollo de la práctica profesional.

Trasciende que el desarrollo de la competencia asociada a la iniciación a la investigación sea considerada con un alto aprecio por parte del normalista, autores como Sánchez Puentes (1991), Moreno Bayardo (2005), Martínez Rodríguez y Márquez Delgado (2014), observaron posibilidades de desarrollo desde las intenciones curriculares de diferentes planes de estudio. En este sentido, aun cuando los resultados se encuentran en proceso de análisis, con esta primera aproximación, en la perspectiva de los estudiantes no se ubican en un desarrollo técnico profesional, sino que con base en prácticas de la indagación, procuran desarrollar propuestas innovadoras en el aula de primaria.

En cuanto al sentido con el que se recuperan las evidencias de aprendizaje para señalar los logros competenciales, es posible identificar orientaciones diversas y peculiares que requieren de una profundización, a través de la entrevista personalizada. Más, por la cantidad de trabajos referidos en este análisis, los productos de cursos no han logrado ser contundentes en su formación y, en expresiones informales, señalan una gran carga de trabajo al respecto.

Conclusiones

La autoevaluación del logro del desarrollo de competencias como proceso de reflexión y análisis del propio trayecto, para el normalista y sus docentes, conforman un punto sustancial de inicio y realimentación al mismo. Particularmente, destacar la competencia profesional asociada al desarrollo de la investigación se convierte en una fortaleza que integra tanto a la persona como al profesional y el desarrollo innovador de la educación.

Se requiere profundizar en los sentidos y significados que para los normalistas tienen sus interpretaciones y autoevaluaciones; reconociendo con ello nuevas preguntas de indagación ¿Cuáles son los criterios de la elección de una evidencia de aprendizaje? Por ejemplo. Con plena seguridad, la ruta de indagación ofrece posibilidades de comprender el impacto que los trayectos formativos tienen en este profesional. Por otro lado, se entretienen múltiples y nuevos nodos problemáticos que, al iniciar esta indagación no podían ser reconocidos ni delimitados por tanto, el trabajo de esta indagación aun es arduo.

Referencias

- Balachevsky, E. (2021). Regímenes de aprendizaje, inclusión social y estrategias de innovación: desafíos para el futuro. En Brunner, J. Sami, J. y Labra J. (ed.) (2021). Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- DGESuM (2018). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. SEP: México.
- Goncz, A. (2012). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. Sistema integrado de Bibliotecas y Recursos Digitales UTN, en la página de internet: <http://bibliotecas.utn.ac.cr>
- Moreno, B. M.G. (2005). Potenciar la educación, un currículum transversal de formación para la investigación REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, núm. 1, 2005, pp. 520-540. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid, España
- Sánchez, P. R. (1991). Enseñar a Investigar. Colección Biblioteca de la Educación Superior. CESU-UNAM/ANUIES. México.
- UNAM (2013). Perfil de los alumnos egresados del nivel licenciatura de la UNAM, 26vo. Reporte Global (octubre 2012 - septiembre 2013). Obtenido de la página de internet: https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/egresados/p_eg2012-2013.pdf

Cinco disciplinas para la mejora de la formación docente

ESCUELA NORMAL DE TLALNEPANTLA

Susana Hernández Rodríguez

Palabras clave: Retos Docentes, Pos pandemia, Identidad.

Resumen

Es necesario buscar como escuelas Normales alternativas y escenarios que nos permitan superar los estragos que dejó la pandemia SARS-COV2, identificando primeramente los elementos que estudiantes Normalistas experimentan y que han provocado una identidad debilitada y una pedagogía desgastada. ¿Qué hacer ante la situación ya desvalorada de la Docencia?, ¿Cómo responder como comunidad Institucional para consolidar objetivos comunes a favor de la Formación?

El proceso que marca Peter Senge en el libro titulado “La quinta disciplina” podría ser el inicio para dinamizar el hacer y quehacer docente como un proceso dialógico que permita superar retos y perspectivas profesionales al interior de la Escuela Normal de Tlalnepantla.

Introducción

La Formación de docentes en la escuela Normal, ha sido objeto de diversas posturas epistémicas e ideológicas que refieren o se centran en políticas Públicas, las cuales son entendidas como un producto para la toma de decisiones del Estado frente a determinado problema o dificultad en pro del bienestar social de su población.

Dentro de éstas, se encuentra el rubro educativo, en donde se pueden vislumbrar prioritariamente diversas reformas que han sufrido los planes y programas de estudio con base a grado, modalidad o tipología, el cual contribuye a entender las modificaciones sufridas y a vislumbrar el rumbo hacia donde se orienta el hecho educativo.

Los esfuerzos por el avance de la Educación, merece detenerse para atender el rubro de desprestigio docente que en las últimas décadas ha cobrado un espacio importante en la sociedad, que se refleja con mayor intensidad entre la Comunidad Normalista en donde la profesión docente (para muchos es sólo una opción de última prioridad). Sumado al desánimo nos enfrentamos a las consecuencias de una pandemia mundial que originó dos años de aislamiento y contacto social, en donde aparecieron de manera voluntaria o involuntaria nuevos fenómenos sociales que marcan de manera indirecta la Formación de Docente.

Un fenómeno vivido y experimentado por docentes y estudiantes fue el crecimiento de rupturas, pérdidas y violencia familiar, el encierro y la poca interacción entre los actores educativos acentuó el involucramiento pasivo dando cabida a la percepción de los estudiantes de una formación indeleble, fácil y con poco compromiso.

Si a esta idea, se agrega que los estudiantes antes de la Pandemia del SARS-COV2 percibían en algunos docentes una Pedagogía desgastada, repetitiva, mecanicista y poco dinámica, se puede afirmar que el hacer y quehacer docente se encuentra en terrenos de poca o nula identidad profesional y un compromiso personal, social y profesional burocrático y administrativo, el cual no retribuye ni engrandece la Profesión Docente.

Es necesario cambiar el paradigma social y muchas veces personal que ha recobrado fuerza en los últimos años en torno a la profesión Docente, hoy en día el mundo donde nos encontramos exige docentes con miradas y expectativas renovadas que permitan revertir y valorar la docencia como una herramienta que consolida a favor de transformar y retomar el acto docente como el bastión que habrá de resarcir el lugar que no solo por historia sino por derecho corresponde al maestro por la contribución social resignificando así el hacer y saber docente.

Retos y desafíos en la formación docente

Actualmente los profesores tenemos no sólo como encomienda culminar o abarcar los contenidos plasmados en determinado plan de estudios sino se tiene la encomienda de formar ciudadanos del siglo XXI, la dimensión que subyace en la expresión, engloba un sinfín de retos y/o desafíos que abarcan categorías conceptuales antropológicas, epistemológicas, éticas y sociales que deben ser analizadas para ponerlas en marcha desde un contexto y mirada ecuánime y congruente con el avance y marcha evolutiva social y no conformarse con repetir conceptos sin un significado que transforme la práctica.

Pues conceptos como equidad, igualdad, género, creatividad tecnológica inclusión, etc. Corresponden a vocablos plasmados, pronunciados, pero aún poco atendidos en el entorno social y escolar aun cuando Están marcados como una forma de Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Así mismo el reto consiste en recobrar que los estudiantes de educación normal vislumbren en la formación, el cimiento de compromiso, ética y responsabilidad social que se tiene con los estudiantes que son encomendados para el binomio enseñanza-aprendizaje no sólo de contenidos sino de principios éticos y sociales que nos permitan contribuir a formas más y mejores ciudadanos del mundo.

Otra gran dificultad que se detecta es el hecho que durante la pandemia, antes mencionada, tanto docentes como estudiantes normalistas pudieron experimentar diferentes sensaciones y emociones que marcan el trayecto de su formación, tal es el caso de la incertidumbre, Docentes y Estudiantes no entendíamos lo que estaba

sucediendo, algunos pasamos por procesos de miedo a lo desconocido o frustración por el aislamiento o confinamiento forzoso y necesario para el resguardo de la salud.

También no sabíamos cómo manejar lo que estaba pasando, se agudizaron los casos de baja autoestima, problemas familiares, carencia de recursos para enfrentar la nueva modalidad de formación, (virtual, a distancia o híbrida), Muchos estudiantes se enfrentaron a la pérdida no sólo de seres queridos sino de recursos económicos para hacer frente a la pandemia y por ende para su formación como docentes.

Al retornar a las escuelas normales de manera presencial, nos enfrentamos a nuevos y renovados desafíos que podríamos etiquetarlos como pos pandémicos. Ya que muchos estudiantes se resistían a regresar a la llamada “nueva normalidad”, argumentan que preferían continuar en casa y continuar su formación de manera virtual, ya que les era más fácil y cómodo, las escuelas normales se enfrentaron a estudiantes que preferían el aislamiento a la interacción cotidiana con docentes, compañeros y alumnos de las escuelas de Educación Básica. Se percibía una clara falta de compromiso con la profesión, y con la Formación docente, se poseían conductas de indiferencia y poca empatía, vacíos académicos además de muy poca expertiz en el ámbito de la Práctica Profesional.

Una respuesta pos pandémica

Es verdad que la Educación normal, ha librado diversas luchas desde la política pública, así como en diversos campos donde no se reconoce la docencia como una profesión medular y de alto impacto social, probablemente debido al gran poder que verdaderamente tiene el maestro en la sociedad, la preocupación radica en que la comunidad de la escuela normal implemente acciones que permitan recuperar y exaltar el significado de la docencia en la Comunidad y sobre todo entre los futuros Docente. Esa búsqueda nos lleva a revisar los planteamientos que realiza Peter Senge, en el libro titulado “la Quinta disciplina” en el que se establecen los siguientes planteamientos que podrían permitir avanzar en lo expresado coadyuvar para que los efectos pandémicos puedan subsanarse no como una actividad mágica sino como un proceso compartido de manera Institucional (sistémica), y apoye o contribuya a la Formación.

Dominio personal. El dominio personal hace referencia a una disciplina que permite aclarar y profundizar la visión personal de cada individuo, así pues concentrar sus energías, desarrollar su paciencia y ver la realidad objetivamente. Es muy importante desarrollar el dominio personal de Docentes y estudiantes con la finalidad de reconstruir el hecho académico.

Trabajo en equipo. El aprendizaje en equipo es muy importancia ya que la unidad fundamental de aprendizaje es el equipo y no el individuo. Para crear un aprendizaje en equipo es necesario:

Implementar oportunidades para iniciar el diálogo y el debate, utilizar el diálogo y el debate para poner en el mismo contexto la experiencia de aprendizaje del equipo.

Utilizar el conflicto de una manera constructiva, ya que los miembros del equipo, tienen diferentes ideas sobre cómo lograr la visión; cuando se llega a analizar y discutir estos diferentes de vista, el aprendizaje en equipo mejora de manera significativa.

Visión compartida. La construcción de una visión compartida exhorta a un compromiso a largo plazo. Es decir, se dibujan y estructuran objetivos donde la institución y la comunidad se dirigen hacia fines comunes y en beneficio de la misma.

Modelos mentales. Los modelos mentales destacan la apertura necesaria para despojarnos de las limitaciones de como vemos el mundo, es decir cambiar el paradigma personal y desgastado al enfrentar la realidad existente.

Pensamiento Sistémico. El objetivo del pensamiento sistemático en el diseño de una visión compartida y tener una percepción nueva del mundo y nosotros mismos y sentir que somos parte de este mundo, en lugar de considerarnos separados o aislados.

Disciplinas necesarias para conformar una organización inteligente que crea su propia realidad y la forma de cómo modificarla. Eh aquí la aplicación del pensamiento del filósofo Arquímedes: “Dadme una palanca y moveré el mundo”.

Este proceso contribuirá a mantener una visión personal, criticar permanentemente los propios paradigmas, construir un liderazgo de trabajo en equipo, valorar como unidad fundamental al equipo e integrar todas las disciplinas en un solo programa de acción.

Conclusiones

Es necesario abordar los efectos que la pandemia por covid19, ha dejado tanto en los estudiantes y maestros de Educación normal como el hecho de recuperar el rol fundamental que concibe al Docente como un a actor transformador. El trabajo desde una organización inteligente que permita desarrollo de procesos sistémicos en donde todos los actores son escuchados y participan en el dinamismo educativo es crucial.

Es verdad que los problemas presentados se pueden atender desde diversas aristas tanto internas como externas de la Institución, pero también es cierto que es momento de operar nuevas y renovadas estrategias que nos permitan vislumbrar un mundo existente en donde las posibilidades son extensas y las formas de abordaje juegan un papel fundamental.

Los miedos, frustraciones, pérdidas y todo aquello que generó el aislamiento y la misma política pública deben servir como una plataforma que replantee la identidad del docente al tiempo de exaltar una labor tan necesaria con y a pesar de los estragos generados por la pandemia.

Fortaleciendo y/o recuperando la identidad Docente que muchos estudiantes y docentes han soslayado, siendo éste un elemento básico para revalorar la profesión Docente, superar las emociones negativas hacia la docencia y abanderar desde la propia docencia el lugar que corresponde al Maestro.

Referencias

Senge, P. M. (2012). La Quinta Disciplina; El Arte y La Práctica de La Organización Abierta al Aprendizaje (2a. ed., 2a. reimp.). Buenos Aires: Granica.

Cantón Mayo, Isabel. (2018) identidad profesional docente, Edición 1st.: Narcea.

Enríquez, A. (2021). Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19. SEDE SUBREGIONAL DE LA CEPAL EN MÉXICO.

Impacto de conocimiento matemático y uso de lenguaje formal en la formación inicial de docentes de educación primaria

ESCUELA NORMAL DE LOS REYES ACAQUILPAN

Villa Domínguez Vicenta

Palabras Clave: Conocimientos Matemáticos, Lenguaje Formal, Pensamiento Matemático, Competencias Comunicativas, Dominio Cognitivo.

Resumen

La formación de docentes de Educación Básica en el área de Matemáticas se encuentra enfocada a la enseñanza de ésta en los estudiantes de este nivel; por tanto, se da por hecho que el conocimiento ya fue adquirido en los niveles de Primaria, Secundaria y Preparatoria, es por eso que debe ser el enfoque hacia la tarea de prepararlos en conocimientos didácticos para ser profesores, situación difícil, pues la mayoría de los estudiantes de Educación Normal no poseen la preparación suficiente. Por esta razón se dificulta a los docentes en formación, su labor de mediación, carecen del gusto matemático y la falta de afecto hacia esta asignatura no les permite aplicar estrategias acordes a su entorno.

La comunicación durante el desarrollo de contenidos matemáticos es determinante en el actuar docente dentro de las aulas. En esta ponencia una de sus pretensiones es la identificación de acontecimientos sucedidos con el desarrollo formativo de los estudiantes normalistas en el transcurso por la Educación Básica y en el mismo proceso, la forma en que se cursó aprendió y aprobó esta asignatura.

Finalmente se dilucida cómo ofrecer docentes en formación con mejor preparación.

Introducción

El objetivo de esta ponencia es presentar el aporte teórico del proyecto de investigación que al interior de la institución donde laboro se está realizando y cuya finalidad es: Analizar del comportamiento de dos variables (1.- Conocimiento matemático y uso del lenguaje formal de la Matemática, 2.- Formación inicial de docentes de Educación Primaria en el campo de formación "Pensamiento matemático"), para determinar si existe relación y así tener información que sirva para mejorar la calidad en la formación de docentes.

La formación de docentes de Educación Básica en el dominio matemático para ser competentes en su intervención es muy importante y se inicia, de manera ineludible, en el dominio y comprensión por parte de los futuros docentes de los contenidos que constituyen la disciplina, la destreza para su apropiado manejo, aplicación y la habilidad para comunicar convenientemente el contenido matemático. Los

discursos sobre el dominio logrado por los aspirantes a profesores desde la primaria hasta el bachillerato y resultados manifestados por boletas y certificados no dan cuenta de una realidad a la que se enfrenta en la formación inicial de docentes de Educación Primaria.

En la formación inicial de los docentes de primaria se debe incidir en el desarrollo de competencias para su manejo, aplicación y comunicación; esta competencia comunicativa no se refiere únicamente al despliegue eficaz de estrategias didácticas durante el ejercicio profesional, sino también (y con anterioridad) a la capacidad para demostrar dominio adecuado de las nociones propias de la disciplina (así como sus ramas) y establecer las relaciones que existen entre ellas con efectividad.

En la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, los conocimientos que los docentes en formación tienen y que debieron adquirir en su paso formativo por Primaria, Secundaria y Bachillerato, no llegan al nivel que deberían para poder intervenir como docentes de Primaria. Los diagnósticos sugieren deficiencias en cuanto a conocimiento matemático y uso de su lenguaje formal.

En 2019 al ingreso el grupo 1 tuvo un promedio de dominio del conocimiento de 2.4 de acuerdo con el examen diagnóstico, mientras que el grupo 3 el promedio fue de 2.0 en el mismo instrumento. Para 2020 y también en el diagnóstico el grupo 1 (único en esa generación) obtuvo un promedio en dominio del conocimiento de 5.42. En el presente ciclo escolar con este mismo grupo que ingreso en 2020 y que actualmente cursa el tercer semestre se aplicó un instrumento diagnóstico en el curso de Álgebra y el promedio de las 44 respuestas recibidas fue de 3.6.

Se asume que las prácticas matemáticas se realizan en un trasfondo social, material y biológico, que determina la relatividad contextual, institucional y personal de las prácticas, los objetos y significados, esto es, relatividad respecto de los usos de lenguaje y formas de vida (Wittgenstein, 1973/1953). Resulta necesario en consecuencia valorar en cada ciclo escolar el dominio por parte de los docentes en formación de los contenidos del campo formativo y sus ejes que se estén trabajando para desarrollo de competencias de intervención docente y además del conocimiento específico de cada rama matemática, la capacidad que poseen y van desarrollando los futuros docentes para comunicar los saberes necesarios. Así pues, la comunicación de los contenidos de matemática se contempla en la actualidad como pieza fundamental del aprendizaje y está considerada como una competencia profesional indiscutida dentro de la formación inicial docente (Vargas., & Giménez, 2012). Dado que la comunicación en el desarrollo de los contenidos matemáticos es un valioso determinante de éxito de la propia actuación docente en el aula, resulta incuestionable la necesidad de fortalecer este aspecto durante la formación inicial.

Los antecedentes tomados para el proyecto son:

En la Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación vol.7 no.2 Duitama Enero-Junio de 2017 en el artículo de Hernández-Suárez, c. a., et. al. auspiciado por Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia, se analiza los niveles de

competencias en el conocimiento y uso del lenguaje matemático que poseen y emplean los estudiantes durante su formación inicial en la carrera de docencia en matemáticas, en una universidad pública colombiana. La investigación se propone establecer el nivel de conocimiento y uso del lenguaje matemático entre estos estudiantes, qué nivel de habilidad matemática emplean y su competencia para comunicar por escrito sus conocimientos. Los resultados muestran desconocimiento y mal uso del lenguaje y la simbología matemática, de las reglas de la lógica y escasa capacidad de razonamiento, lo cual genera dificultades para comprender y resolver problemas matemáticos. Se determinó asimismo que los estudiantes presentan mayores dificultades en la traducción del lenguaje cotidiano al formal, en la identificación de objetos matemáticos y en el trabajo con conceptos que ameritan demostraciones lógicas. Los estudiantes poseen un nivel insuficiente de conocimiento y uso del lenguaje matemático, habilidad matemática también baja y mayor competencia para descifrar el lenguaje matemático hacia el verbal que en cifrar lenguaje verbal en lenguaje matemático.

Otro trabajo que sirve de base es el estudio titulado Las actitudes y emociones ante las Matemáticas de los estudiantes para Maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura realizado por Caballero (2007). A raíz de este estudio y en vista de la necesidad de mejorar la afectividad de los estudiantes para maestro hacia las matemáticas estamos desarrollando en la actualidad un Programa de Intervención Psicopedagógica (Guerrero y Blanco, 2004), centrado en la modificación de los afectos hacia las matemáticas de los estudiantes para maestro, y más específicamente en relación con la enseñanza/aprendizaje de la resolución de problemas.

En 2015 Blanco Nieto, et. al. publicaron el libro "La resolución de problemas de matemáticas en la formación inicial de profesores de primaria", bajo el auspicio de la Universidad de Extremadura. En ese texto se presenta una contribución a la educación matemática, en particular en el área de resolución de problemas. La obra recoge 14 capítulos que reflejan los trabajos de investigación y práctica del grupo de trabajo de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Extremadura. Se abordan los temas fundamentales relacionados con lo que significa centrar la atención en la resolución de problemas como elemento importante en el currículum y en los escenarios de enseñanza y parte importante es el dominio disciplinar del docente.

El abordaje de este tema tiene como potencial alcance:

Identificar qué sucede en el desarrollo de acciones formativas de diversa modalidad que fueron aplicadas a los estudiantes normalistas cuando estudiaban la Educación Básica.

Comprender significativamente, desde el punto de vista de la formadora como sujeto docente, cómo si se “aprendió”, qué tipo de aprendizaje se dio.

Utilizar en aquellos elementos del proceso de formación que puedan influir en resarcir fallas en el dominio cognitivo.

El impacto que se tendrá será ofrecer a la sociedad profesores de primaria mejor preparados aún, los formadores de docentes deben partir de información como lo es si se guarda una relación entre conocimiento matemático y uso del lenguaje formal durante la formación y los niveles desempeño de docente en Educación Primaria.

Metodología

El enfoque para esta ponencia es deductivo-interpretativo del conocimiento matemático y uso de lenguaje formal en la formación de docentes de Educación Primaria. Siguiendo el enfoque de la ponencia se utilizan:

Un sistema estandarizado para realizar Referencias, que es APA

Fuentes de información secundarias (artículos científicos, libros o volúmenes de enciclopedias)

Bases de contenidos, repositorios académicos y motores de búsqueda en la Web de Internet (Google, SciELO, Redalyc, Dialnet, Refseek, Scholarpedia, World Wide Science, getAbstract, y Science.gov entre otros).

En cuanto al muestreo, el trabajo de esta ponencia no depende de ello, pero el proyecto de investigación del que se deriva aplica un muestreo ocasional por conveniencia con una muestra que toma pequeños conglomerados de la población total de la Escuela Normal los Reyes Acaquilapan en el Estado de México.

Entonces para esta ponencia se tiene un proceso, técnicas de búsqueda, el procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en una narrativa, en segunda instancia. De este modo, no debe entenderse ni agotarse este tipo de trabajo como la simple búsqueda de documentos relativos a un tema.

Resultados

Godino (2004) sugiere que el lenguaje matemático tiene una doble función, primero la de representación, que permite designar objetos abstractos que no se pueden percibir; segundo la de instrumento, como herramienta para hacer el trabajo matemático. El valor instrumental puede ser muy diferente según se trate de palabras, símbolos, o gráficas. El conocimiento matemático referido en el lenguaje formal de la Matemática es requerido para optimizar: la comunicación de interpretaciones y soluciones de los problemas a los compañeros o el profesor, el reconocimiento de conexiones entre conceptos relacionados, aplicación de las matemáticas a problemas de la vida real mediante diseño de modelos y el uso de nuevos recursos tecnológicos que se pueden usar en el trabajo matemático.

La Dra. Omaida Sepúlveda-Delgado afirma que:

Los diversos medios de expresión, lenguajes, desempeñan el doble papel de instrumentos de trabajo matemáticos y de representación de los restantes objetos matemáticos; permite describir los objetos y procesos matemáticos que intervienen en la realización de las prácticas, así como los que emergen de ellas (situaciones, lenguajes, conceptos, propiedades, procedimientos y argumentos) (Sepúlveda-Delgado, 2015, p. 39).

Investigaciones como la de Piratoba y Rojas (2014) estudian cómo cambian las concepciones que tienen los estudiantes en un programa de formación inicial para profesores de matemáticas sobre la naturaleza de las matemáticas, su forma de aprender y enseñar. Las autoras describen la capacidad que tienen los estudiantes de formación inicial en la carrera docente de matemáticas para comunicar, a través de la resolución de problemas, su dominio del lenguaje matemático a medida que estos avanzan en las asignaturas del eje disciplinar de matemáticas. Esta capacidad deviene, así, en un modo de dimensionar la evaluación de contenidos y establecer los niveles de competencia en el conocimiento y uso del lenguaje matemático.

La formación de docentes de Educación Básica en el dominio matemático para ser competentes en su intervención es muy importante y se inicia, de manera ineludible, en el dominio y comprensión por parte de los futuros docentes de los contenidos que constituyen la disciplina, la destreza para su apropiado manejo, aplicación y la habilidad para comunicar convenientemente el contenido matemático. Los discursos sobre el dominio logrado por los aspirantes a profesores desde la primaria hasta el bachillerato y resultados manifestados por boletas y certificados no dan cuenta de una realidad a la que se enfrenta en la formación inicial de docentes de Educación Primaria.

El profesor que interviene en matemáticas debe conocer las matemáticas escolares del nivel educativo donde imparte, pero también debe poder articular esos conocimientos con los correspondientes a algunos niveles posteriores. Estos conocimientos constituyen el “conocimiento del contenido matemático per-se” (Scheiner, 2015, p. 3250).

Conclusión

Existe relación importante de conocimiento matemático tanto como uso del lenguaje formal, en la formación inicial de docentes de Educación Primaria. En dicha relación el conocimiento matemático y uso del lenguaje formal son elementos del condicionante, mientras que la formación inicial de docentes de Educación Primaria resulta ser el elemento condicionado.

Los niveles del elemento dependiente se deben tanto a la forma de conceptualizar y la actitud tomada frente a esta instrucción formal en matemáticas (escolarización) por parte de los estudiantes, como se muestra en la Figura 1.

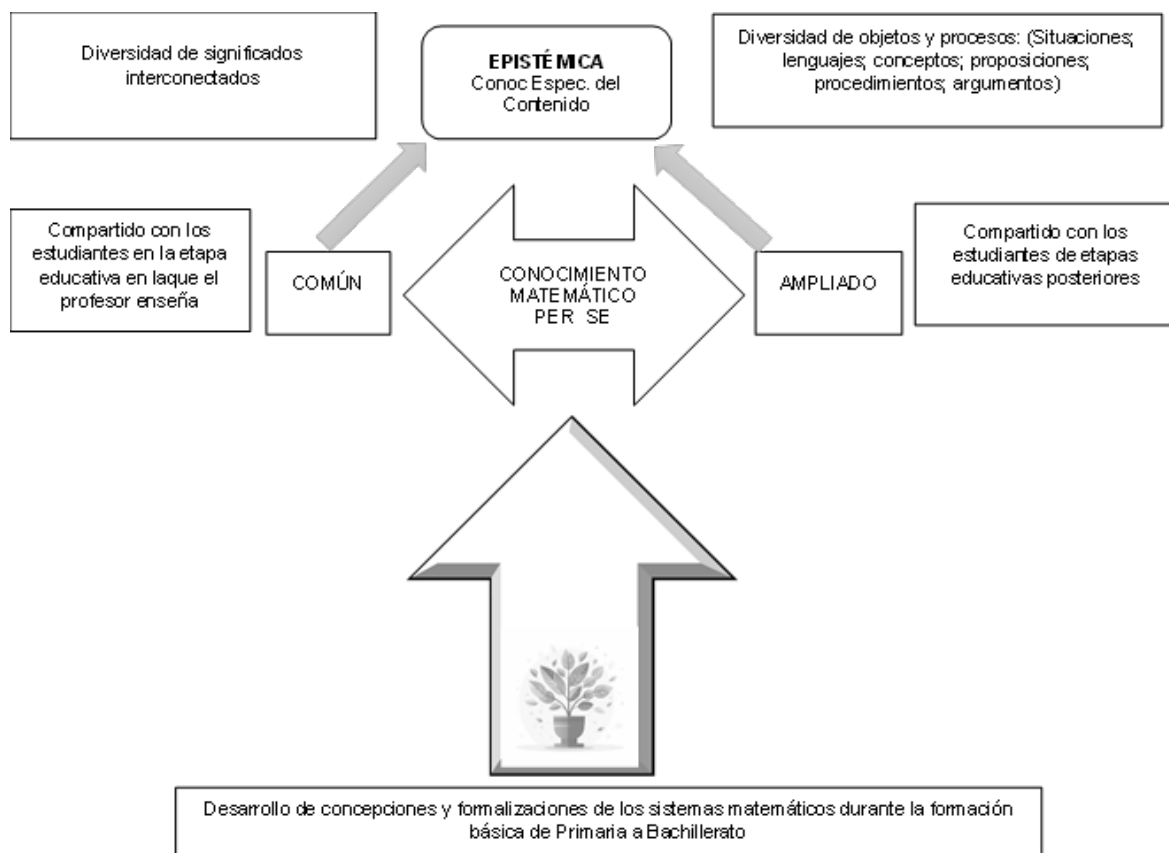


Figura 1. Conocimiento del docente de matemáticas a través de su formación inicial. Fuente: reconfiguración propia al esquema propuesto por Godino, Batanero, Font y Giacomone (2016, p. 292).

Referencias

- Godino, J. D.; Batanero, C.; Font, V.; Giacomone, B. Articulando conocimientos y competencias del profesor de matemáticas: el modelo CCDM. In: Fernández, C. et al. (2016) Ed. Investigación en Educación Matemática XX. Málaga: Ed. SEIEM. p. 288-297.
- Gómez-Chacón, I. (2005). Tendencias y retos en formación de profesores en Matemáticas. En Gómez-Chacón, I. M., & Planchart, E. (Eds.), Educación Matemática y Formación de Profesores. Propuestas para Europa y Latinoamérica, 15-31. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto-HumanitarianNet.
- Kaufman, D. S., et. al. (2009) Supporting Online Material for: Recent Warming Reverses Long-Term Arctic Cooling. Revista Science. https://www.researchgate.net/publication/283854903_Kaufman_et_al_2009-Supp_Info
- Raven, J. C., et. al. (2003). Test de Matrices Progresivas: Escala General. Buenos Aires: Paidós.

- Riscanevo-Espitia, L. E. (2016). La teoría de la práctica social del aprendizaje en la formación de pro-fesores de matemáticas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(1),
- Scheiner, T. (2015) Lessons we have (not) learned from past and current conceptualizations of mathematics teachers' knowledge. In: KRAINER, K.; VONDROVÁ, N. (Ed.). CONGRESS OF EUROPEAN RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION, 9. Prague. Proceedings... Prague: ERME 9, 2015. p. 3248-3253.
- Vilaró, R. (2005). Desafíos de la formación docente ante la realidad social y la sociedad del conoci-miento. En Gómez-Chacón, I. M ., & Planchart, E . (Eds.), *Educación Matemática y Formación de Pro-fesores. Propuestas para Europa y Latinoamérica*, 51-71. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto-HumanitarianNet .
- Manrique, U. (2009). Estudio del artículo académico como género: El pasó del pre-texto. Quinto Congreso Internacional de la cátedra UNESCO para el me-joramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y escritura. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Wittgenstein, L. (1973). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica (trabajo original publicado en 1953).

Pautas para la formación de docentes ante los desafíos del nuevo contexto

ESCUELA NORMAL DE TLALNEPANTLA

Yazmyn Alvarado Armeida

Marina Yolanda Marín Casas

Claudia Gisela Arellano García

Palabras clave: Formación Docente, Desafíos, Incertidumbre, Pensamiento Crítico, Cultura del Cuidado.

Resumen

En la presente ponencia se analizan los desafíos que se plantean ante algunas pautas sobre la formación de docentes de nivel primaria y secundaria en las Escuelas Normales, a partir de las necesidades contextuales referidas principalmente, a problemáticas sociales, ecológicas y epidemiológicas en las que aún estamos inmersos y que plantean los científicos tendrán importantes repercusiones en el futuro. Nuestra intención es desarrollar pautas para formar maestros participativos, agentes de cambio social, con pensamiento crítico, protagonismo en la elaboración de su propio conocimiento a través del ejercicio de la crítica, creatividad, cultura del cuidado, la acogida del otro, la cultura de la resiliencia, capacidad para resolver problemas, trabajar colaborativamente, con desarrollo del pensamiento científico que le permita encontrar los caminos para lograr un aprendizaje inclusivo que toque las esferas de lo cognitivo, físico y emocional. para poder enfrentar estas problemáticas Las nuevas exigencias sociales requieren que las futuras generaciones tengan una formación integral y humanista que les permita hacer frente a las situaciones inciertas que requieren de inteligencia, fortaleza, además de esperanza, resiliencia y solidaridad. Esta nueva formación demanda de nuevas concepciones, pedagógicas, filosóficas y epistemológicas.

Introducción

Ante las nuevas exigencias del contexto actual las Escuelas Normales, asumen un gran compromiso al formar docentes que logren un aprendizaje inclusivo que toque las esferas de lo cognitivo, físico y emocional. Con ello converge el interés por desarrollar pautas para formar maestros participativos, agentes de cambio social, con pensamiento crítico, protagonismo en la elaboración de su propio conocimiento a través del ejercicio de la crítica, creatividad, cultura del cuidado, la acogida del otro, la cultura de la resiliencia, capacidad para resolver problemas, trabajar colaborativamente.

Por ello el objetivo que se plantea es brindar pautas para la formación de docentes en Primaria y Secundaria, que respondan a las problemáticas sociales, ecológicas y de salud, en las que aún estamos inmersos y que plantean en la actualidad y en el futuro. Con la intención de contribuir en la formación de docentes capaces de enfrentar los desafíos del presente y del futuro, a partir de una formación basada en la humanización, dignificación y equidad que les permita ser agentes de transformación social, ambiental y cultural que los posibilite a brindar un acompañamiento humano y cálido que fortalezca la resiliencia colectiva para afrontar la adversidad.

Esto tendrá un impacto en las escuelas de educación básica, ya que nuestros futuros docentes al incorporarse a dichas institución podrán dar respuesta a la dinámica que se vive, promoviendo un aprendizaje auténtico en sus estudiantes.

Metodología

Los planes de estudio vigentes para la formación docente se pusieron en marcha en 2018, producto de un proyecto político centrado en las políticas neoliberales que impulsó en su gobierno el expresidente Enrique Peña Nieto. Estas políticas generaron, entre otras cosas, el desmantelamiento del Estado de bienestar, la reducción de los derechos laborales, sociales y económicos y el saqueo de los recursos naturales en beneficio de las transnacionales. En el ámbito educativo la intención fue privatizar el sistema educativo, modificar las relaciones laborales del sistema educativo para restringir los derechos laborales de los maestros y crear un instituto autónomo para la evaluación del desempeño de los maestros (INEE) impuesto por la OCDE. Los planes de estudio fueron diseñados bajo el enfoque de competencias, sin embargo, se puso en marcha cuando todavía no estaba terminado el diseño de la malla curricular, por lo que muchas de las propuestas de los cursos carecían de fundamentos sólidos.

Los resultados obtenidos de la reforma educativa, no resolvieron los problemas de la calidad, y tampoco impactaron en los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, más bien propiciaron el individualismo, la competencia y la pasividad porque sus políticas están diseñadas para preservar el modelo neoliberal, por esa razón se considera necesario plantear un cambio de paradigma en la formación de docentes, más acorde al carácter integral y humanista que propone la Nueva Escuela Mexicana pero, sobre todo, que dé respuesta a las nuevas necesidades del complejo contexto que nos toca afrontar.

La complejidad del proceso educativo implica considerar, que es parte de un entramado social diverso y afectado por lo político, económico, cultural y social. Es por eso, la importancia de resignificar el contexto. La complejidad referida, implica más de dos años de Pandemia por COVID-19, el cierre de las escuelas por 18 meses, generó que las Normales realizaran cambios radicales en diversos aspectos. En las prácticas profesionales, de acuerdo a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) había diversas alternativas, entre otras hacer prácticas con familiares o reflexionar acerca de las experiencias

anteriores, explica más esto, usa ejemplos sin embargo, la estrategia de afrontamiento de la mayoría de los docentes de las escuelas normales, fue la realización de prácticas virtuales, la tarea fue ardua, desde conseguir las escuelas, hasta preparar a los jóvenes normalistas para enfrentar un reto totalmente nuevo y diferente en su experiencia docente.

Este proceso implicó que los normalistas se enfrentan a una serie de desafíos que implican poner en juego diversas habilidades y actitudes para generar un aprendizaje significativo, hemos podido observar y narrar lo que aconteció en el aula durante dos periodos de prácticas. Los hallazgos nos permiten hablar de la complejidad del espacio áulico, al que se adiciona el cambio de aula física a la virtual, aunado a la incertidumbre del no saber qué sigue ahora.

Las circunstancias del contexto generaron nuevas formas de desempeño docente y un cambio sin precedentes en la actitud frente al uso de las tecnologías. sin embargo, ahora nos enfrentamos a un nuevo desafío, el regreso a las escuelas en condiciones totalmente distintas, las medidas que se han tomado por la necesidad de preservar la sana distancia, la división de los grupos para evitar el contagio, los que no asisten por miedo a los otros, la distintas formas en que ahora interactúan los estudiantes y lo que nos ocupa realmente en este trabajo, los desafíos que enfrentan los docentes ante este nuevo escenario. Surge para nosotras la siguiente pregunta ¿cómo está afectando la situación de emergencia a la formación docente, qué desafíos tendrán que enfrentar los docentes ante la incertidumbre del nuevo contexto?

Para algunos, este contexto será un gran experimento sobre los beneficios comparativos de la enseñanza virtual sobre la presencial, para otros, más cautos, lo que estamos viviendo no tiene que ver con una enseñanza en línea sino con una estrategia de educación remota en la emergencia (Hodges, 2020), que se centra sobre todo en la accesibilidad y apela a distintos medios para garantizar la continuidad de la enseñanza. En cualquier caso, todos hemos aprendido mucho sobre la materialidad de la escuela, la importancia de sus espacios y de los medios con que trabajamos para poder desarrollar ciertas operaciones de enseñanza (Dussel, 2020).

En estos momentos, la indagación de referentes teóricos con respecto a los desafíos postpandemia, están en construcción y muchos de los hallazgos no contemplan el estudio de las condiciones actuales del desempeño docente, sin embargo, tomaremos como primer referente el nuevo Informe CEPAL-UNESCO [La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19](#), En este documento se alerta a la comunidad internacional acerca del incremento de brechas existentes producto de la pandemia, tanto en términos de acceso como de equidad y calidad, situación que afectará especialmente a los más vulnerables.(CEPAL-UNESCO,2020).

El cierre de las escuelas ha implicado múltiples desafíos, ha puesto de manifiesto la actitud docente para aprender nuevas formas de involucrarse en la docencia, y de acercarse a las tecnologías del aprendizaje, esto sin duda representa una oportunidad de crecimiento profesional, de adaptación e innovación de los sistemas de enseñanza, lo que puede significar enormes avances, pero que también ha

complicado una acentuación de las brechas educativas preexistente entre estudiantes de situación más vulnerable y aquellos más aventajados en cuanto a resultados de aprendizaje, sobre todo por las posibilidades que tuvieron de incluirse en las clases virtuales, frente a estudiantes que perdieron todo contacto con la escuela, lo que implicó el abandono escolar, las consecuencias de dejar la escuela impactan a las personas durante el resto de su vida, ya que les impiden desarrollarse plenamente, limitan sus oportunidades laborales y dificultan que ejerzan plenamente sus otros derechos.

Boaventura de Sousa Santos, en el Congreso Internacional es un pedagogo que invita a reflexionar acerca de qué es aquello que necesariamente debemos hacer en la universidad. Y propone un modelo multimodal que combine diferentes modos de acceso al conocimiento: sincrónico presencial (físico), sincrónico presencial (virtual), asincrónico virtual y asincrónico (físico). Esto involucra múltiples impactos: sobre aspectos curriculares, pedagógicos y organizativos y de gestión.

Pensar en los desafíos de la nueva normalidad en un contexto de por sí caótico, implica necesariamente cambios en lo educativo, desde la estructura del curriculum, hasta un cambio de paradigma, El nuevo entorno en el que nos encontramos, está caracterizado por un colapso civilizatorio (Diamond, 2006) en el que confluyen varias crisis; para empezar las crecientes tensiones sociales derivadas de la pobreza y la cada vez más grande brecha de desigualdad económica y social, en el que las decisiones de un puñado de personas con las mayores fortunas del planeta determinan hacia dónde va el mundo, este entorno social conlleva problemas ético-valorales, ambientales, energéticos, alimentarios y sanitarios, en el marco de una nueva realidad política, implica pensar necesariamente en cambios en planes y programa, y por supuesto partir de las fuentes del curriculum¹⁷. Desde lo filosófico, autores como Esquivel (2013), hacen visible la importancia de la filosofía humanista al declarar que, a partir del humanismo la intención es que el hombre adquiriera una visión completa de sí mismo y del mundo que le rodea y tome consciencia, se reconozca y se relacione con él. Esta postura tiene implicaciones en las pautas para la formación docente que estamos proponiendo porque a través del reconocimiento de una visión completa del mundo y de sí mismo, se posibilita el pensamiento crítico, nos invita a reflexionar acerca de la relación humana con el resto de las especies del planeta

Las aportaciones de Gadamer (1960) son de una riqueza extraordinaria para la construcción de las pautas para la formación docente, por lo que se retoman algunas de sus ideas.

La conversación y el entendimiento son indispensables para la comprensión de la situación humana, pero son sólo un paso. El vínculo social es mucho más fuerte que el vínculo dialógico, que corre el riesgo de quedarse en el orden puramente intelectual. Los vínculos humanos son preverbales y abarcan la realidad más honda de las personas. La actitud hermenéutica es del todo necesaria, pero resulta

¹⁷ Definición de curriculum: Kemmis (1988) señala que el currículo es un proyecto educativo de una escuela para sus profesores, para los estudiantes, para la comunidad y para la sociedad en su conjunto

insuficiente para hacer de este mundo una verdadera morada en la que haya lugar para todos. Educarse en la escucha, la acogida del otro, la colaboración, la comprensión y la transformación del mundo, en el sentido de que responda a los anhelos más profundos de las grandes mayorías, a sus capacidades de invención y de creación. La solidaridad, la construcción de redes de apoyo, son el presupuesto básico para la creación de convicciones comunes. Para que puedan existir la comprensión, la solidaridad y la unidad entre los hombres es necesario escuchar. Esos son los fines que Gadamer asigna a la educación. (Aguilar, 2004).

Las ideas de Gadamer retoman la importancia de la otredad, la colaboración y transformación del mundo, estas ideas son sin duda inspiradoras para pensar en formar nuevas generaciones de maestras y maestros que dejen de ser intelectuales orgánicos al sistema y que asuman su rol como agentes de cambio hacia formas de vida más centradas en privilegiar el bien común y en dejar el individualismo egoísta que ha generado violencia, desigualdad y competencia.

Estas propuestas, sin duda son pautas para la formación docente, porque propone nuevas formas de relacionarnos, de comunicarnos, reconociéndonos como agentes humanos múltiplemente heterogéneos responsables y conectados.

Otro autor que es imprescindible en este trabajo es Paulo Freire, para él la concientización fue siempre inseparable de la liberación. Y la liberación se da en la historia a través de una praxis radicalmente transformadora, y debe ser entendida como un “método pedagógico de liberación de campesinos analfabetos”, en una sociedad como la nuestra podemos decir que los oprimidos son los 55.7 millones de pobres que, de acuerdo al INEGI existen actualmente en México. La transformación de la sociedad parte del diálogo franco; la liberación que produce la concientización exige una desmitificación total; el trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la desmitificación. Por esto mismo, la concientización es la mirada más crítica posible de la realidad, y que la desvela para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante (Freire, 1973). Estas ideas son fundamentales para la formación de docentes comprometidos con la sociedad, agentes de cambio, con una postura política definida que permita transformar para mejorar la sociedad caótica que nos toca vivir.

Desde una posición epistémica concordamos con la que valora la investigación y concibe el conocimiento desde el pensamiento complejo desde lo pedagógico, consideramos el enfoque socioformativo social y socio-ambiental, en cada una de las fuentes es importante identificar qué necesidades formativas y construir una alternativa que dé respuesta a un mundo complejo, en que deberán prepararse a las futuras generaciones para la resolución de conflictos a partir de las ciencias vistas desde la interdisciplinariedad ¿por qué así?

Cobran vigencia en el plano epistemológico las ideas de Edgar Morín para iniciar, la primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. Una de las principales tareas será dotar a los alumnos de la capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento (2004). La ciencia es un producto humano, por lo que no podemos

considerarla una verdad absoluta, ni tampoco podemos pensar que resolverá todos los problemas. Esto implica considerar un pensamiento complejo que se centre en los problemas que debemos resolver y a partir de ellos construyamos conocimiento a partir de la articulación de diversas disciplinas.

La educación debe considerar la incertidumbre como parte inherente de la vida, pero la incertidumbre no versa sólo sobre el futuro. Existe también la incertidumbre sobre la validez del conocimiento. Y existe sobre todo la incertidumbre derivada de nuestras propias decisiones. Una vez que tomamos una decisión, empieza a funcionar el concepto ecología de la acción, es decir, se desencadenan una serie de acciones y reacciones que afectan al sistema global y que no podemos predecir. Nos hemos educado aceptablemente bien en un sistema de certezas, pero nuestra educación para la incertidumbre es deficiente. (Morín, 2004).

Educar para la incertidumbre proporciona a los estudiantes herramientas para afrontar el futuro, aprendiendo a controlar las emociones y a aceptar que la vida se transforma continuamente.

Los posibles escenarios del futuro plantean el aumento de los riesgos causados por fenómenos naturales, por lo que para reducir la vulnerabilidad de las poblaciones humanas es necesario crear sociedades resilientes capaces de afrontar los retos y salir fortalecidos a partir de un cambio de actitud ante la manera en la que afrontan la adversidad en medio del dolor de sus heridas.

Una desgracia nunca es maravillosa. Es un fango helado, un barro negro, una escara dolorosa que nos obliga a escoger: someterse o sobreponerse. La resiliencia define el resorte de los que, habiendo recibido un golpe, han podido sobrepasarlo. (Cyrulnik, 2001, p. 23).

Conclusiones

A partir de la ponencia nos propusimos brindar pautas para la formación de docentes, con la intención de contribuir en la formación de docentes capaces de enfrentar los desafíos del presente y del futuro, a partir de pautas de intervención basadas en la humanización, dignificación y equidad que les permita ser agentes de transformación social, ambiental y cultural que los posibilite a brindar un acompañamiento humano y cálido que fortalezca la resiliencia colectiva para afrontar la adversidad. Consideramos que logramos nuestro objetivo, sin embargo, falta mucho por hacer, este es solo el inicio de un proceso en el que se plantean nuevos elementos de investigación que enriquecerán la propuesta.

La complejidad del proceso educativo implica considerar, que es parte de un entramado social diverso y afectado por lo político, económico, cultural y social, es por eso la importancia de resignificar el contexto.

A partir de la posibilidad de construir un nuevo modelo educativo, se establecieron en este texto algunos de los desafíos y brindamos pautas, entre las que

consideramos formar maestros participativos, con pensamiento crítico, creatividad, cultura del cuidado, la acogida del otro, la cultura de la resiliencia, capacidad para resolver problemas, trabajar colaborativamente, con desarrollo del pensamiento científico y con una formación integral que le permita encontrar los caminos para lograr un aprendizaje inclusivo que toque las esferas de lo cognitivo, físico y emocional. Los principales autores que apoyan los argumentos presentados en el texto provienen de diversos campos del conocimiento, primordialmente de la filosofía, pedagogía y epistemología.

El camino por recorrer es todavía muy largo, lo presentado hasta el momento es sólo el comienzo hacia la comprensión de lo que sustenta la formación docente. Con esta reflexión se lograron movilizar ideas y se generaron espacios en los que confluyeron diversas ideas para mirar a la realidad actual y a los posibles escenarios del futuro.

Referencias

- Aguilar, L. A. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 61-64.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, FCE.
- Barriga, L. M. (2020). ¿ Virtualizar o precarizar? Consecuencias de la pandemia. *El Cotidiano*, 35(221), 61-67.
- Cañarte, B. J. Almeida, P. A. A., & Barberán, G. R. R. (2020). Desafíos que afrontar para el mundo post pandemia. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2(6), 10-17.
- CEPAL, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.
- Diamond, J (2006) *Colapso: por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Collapse Editorial Arte S.A. (1ra edición en español), Caracas, Venezuela, 747 páginas, 2006
- Freire, P. (1973). *El mensaje de Paulo Freire. Textos seleccionados por el INODEP. Fondo de Cultura Popular*. Madrid: Ed. Marsiega, pp. 13-14.
- Estrada, N. H. (2003). Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior?. *CIENCIA ergo-sum*, 10(3), 309-320.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- Morin, Edgar. 2004. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Quito: Santillana.

- Pérez-Castro, J. (2021). La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*.
- Perez Zambón, S. (2020). Desafíos para una educación post-pandemia.
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina: avances y desafíos pendientes. *Políticas docentes*.

Capítulo III. Formación docente en tiempos de pandemia

Continuidad y análisis de los procesos de formación docente en pandemia

ESCUELA NORMAL NO. 2 DE NEZAHUALCÓYOTL

Guillermo Contreras Reséndiz

Alejandro Rivera Reyes

Viridiana Martha Solís Velasco

Palabras clave: Educación y Comunicación, Educación Virtual, Escuela Activa, Formación de Profesores, Tecnología Educativa.

Resumen

La contingencia sanitaria que tuvo lugar en nuestro país desde marzo del 2020 generó una gran diversidad de situaciones dentro del proceso de la formación de los docentes, la Escuela Normal N°2 de Nezahualcóyotl tuvo que afrontar una gran variedad de estas, tales como el uso y manejo de las tecnologías por parte de los docentes formadores así como de los alumnos normalistas, se identificaron tres momentos y dos fases de transición, que nos permiten identificar como fueron los procesos que se implementaron para dar solución a las dificultades de la educación a distancia.

La escuela activa concepto utilizado para referirnos a la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje trascendió de forma significativa en los procesos de formación docente, por lo que se pretende conocer los efectos que generaron esas transiciones antes, durante y después de la pandemia. Con la finalidad de identificar las áreas de oportunidad y la adquisición de competencias, cabe destacar que la presente investigación está en su fase de desarrollo y conclusión. Con el regreso a la institución de manera presencial se tendrán nuevas percepciones sobre el proceso entre la tecnología, la educación a distancia y la comunicación entre alumnos y docentes.

Introducción

En México, y en el mundo, la pandemia nos enfrenta con una realidad que ha demandado procesos de adaptación, para dar continuidad a las actividades esenciales y acciones sustantivas de la sociedad. La educación es una actividad necesaria, en todo momento, y en todas las latitudes; por lo tanto, se pusieron en marcha varias estrategias para garantizar la prestación del servicio educativo e impulsar una lógica de continuidad de la formación docente.

El 16 de marzo de 2020 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y normal del Sistema Educativo Nacional. Y de manera paralela, el 24 de marzo, la Secretaría de Salud

anunció la implementación de la Jornada Nacional de Sana Distancia y las medidas preventivas que se deberían implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad causada por el virus SARS-CoV2.

Esto implicó un auto confinamiento, para reducir al máximo las actividades presenciales, y con ello, la propagación del virus. En este escenario el sistema educativo dio respuesta a la contingencia generada por el COVID-19, el cual es un acrónimo formado por las palabras en inglés CoronaVirus Disease identificado en 2019 (RAE, 2021), y se trastocaron algunos de los pilares de la educación que prevalecían hasta la actualidad: el modelo educativo, el currículo formal, las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, y las prácticas de evaluación.

Ante este acontecimiento de emergencia sanitaria, surgen algunas interrogantes ¿De qué manera se genera el cambio de la formación docente presencial a una formación docente mediada por tecnología? ¿Cuáles son los trayectos formativos con los que se trabaja en los contextos de contingencia? ¿Qué participación tienen los distintos actores de la comunidad normalista en este proceso de continuidad? ¿Cómo se realiza la evaluación de la formación docente ante las coyunturas actuales?

Sin duda, son unas primeras interrogantes que surgen para delinear la complejidad de la formación docente durante la contingencia sanitaria. Marcan, en un primer momento, el orden de la indagación, para recuperar documentos clave y reconstruir la ruta de las acciones que ha implementado el sistema educativo desde sus diferentes niveles de intervención.

En segundo momento, se aplicará una estrategia metodológica para investigar las implicaciones de la contingencia sanitaria en la formación docente y explorar las consecuencias que ha generado para la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl.

Es necesario señalar que la aparición de la pandemia y su consecuente auto confinamiento generó tres realidades y dos transiciones:

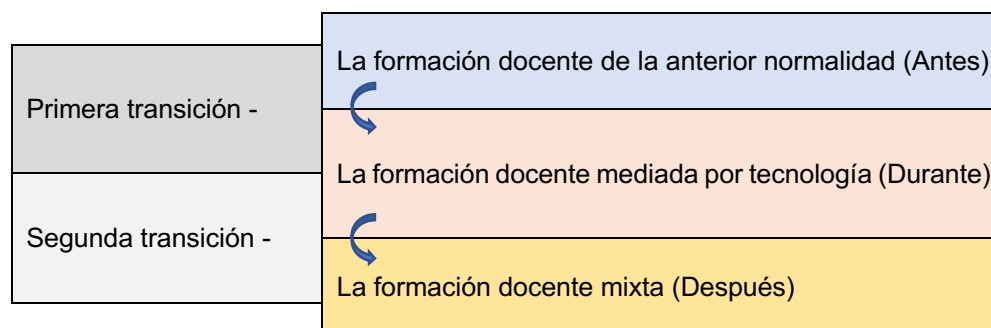


Figura1.

Descripción de la figura 1

La formación docente de la anterior normalidad (Antes).

Las actividades desarrolladas dentro de la escuela normal antes de la pandemia estaban relacionadas estrechamente con el trabajo en el aula de clases, contextos y espacios físicos, donde a los actores del proceso de enseñanza y del aprendizaje (docentes y alumnos) consistía en la interacción social entre pares o más. Las actividades eran atendidas desde el salón de clases en los horarios destinados. El alumno asistía al espacio áulico para mostrar sus procesos de análisis, reflexión de los contenidos o cursos del semestre.

La primera transición

El acuerdo emitido el 16 de marzo de 2020 publicado en el diario de la federación (DOF) el Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las actividades presenciales incluyendo las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y normal del Sistema Educativo Nacional. Fue para los alumnos y docentes un reto pues implicaba un cambio en la forma de enseñanza, dejar los espacios áulicos y la interacción entre docentes y alumnos, para este momento se contaban con 4 meses para terminar el semestre 2020. Nos llevó a cuestionarnos ¿Cómo continuar el proceso de formación de nuestros alumnos? La respuesta a esta pregunta derivó en las siguientes situaciones:

Los maestros de la normal optaron por desarrollar el trabajo a distancia en las diversas redes sociales que en ese momento conocían y usaban, tales redes sociales usadas fueron: WhatsApp, Facebook, Correo electrónico, con la función de enviar información o actividades que deberían ser desarrolladas por los alumnos y recibir las evidencias de aprendizaje de estos.

Las plataformas como: Meet y Zoom, fueron adoptadas para recuperar las experiencias, dudas y comentarios de los alumnos en torno a las actividades desarrolladas a distancia, esto nos permitió recuperar la interacción entre el docente y el alumno, a través de videollamadas, presentación y explicación de los procesos de enseñanza en los alumnos.

Se puede considerar que la primera transición en la escuela Normal No 2 de Nezahualcóyotl se vivió en la adopción y adaptación de diferentes redes sociales de uso diario para alumnos y docentes para la enseñanza y el aprendizaje. En este momento no se consideró la capacitación de docentes y alumnos derivado de que estas redes sociales se venían ocupando para brindar información complementaria a las actividades realizadas en los espacios áulicos escolares.

La formación mediada por la tecnología

Derivado del confinamiento por el virus SarvCovid-19 y la culminación del semestre, se visualizó por parte de la institución el uso de una plataforma general para atender la formación de docentes a distancia, esto al observar que el uso de diversas redes sociales para el proceso de enseñanza y del aprendizaje era complicado de dar un seguimiento sistematizado de la conexión a clases por parte de ambas figuras

educativas. Para resolver esta situación la Escuela Normal N°2 de Nezahualcóyotl decide implementar el uso de la plataforma Microsoft Teams, la cual nos brindó videollamadas, grupos o equipos para cada curso, monitoreo y seguimiento de conectividad y desarrollo de actividades a distancia, evaluación de tareas y actividad y un blog de notas de la clase, además del completo de crear contenido multimedia para la enseñanza. Esto permitió la sistematización de las actividades destinadas al proceso de enseñanza y del aprendizaje a distancia.

El departamento de difusión cultura y desarrollo docente, se dio a la tarea de indicarles a los docentes de la escuela normal los cursos y capacitaciones para el uso de la plataforma Microsoft Teams y entregar las constancias de certificación de la plataforma. La misma condición se estableció para los alumnos. Por parte de la dirección escolar se envió un listado de docentes y alumnos para la generación de los usuarios y contraseñas para ser instalados en cada uno de los equipos celulares, laptops y PC.

Se desarrollaron e implementaron horarios de conectividad a clases sincrónicas y asincrónicas (entendido como las clases en videollamada tiempo real de conexión de alumnos y docentes, clases sin videollamada, pero con actividades de análisis y reflexión).

Segunda transición

Esta segunda transición de trabajo se llevó a cabo durante el confinamiento por SarvCovid19 y la plataforma de Microsoft Teams, permitió a docentes y alumnos continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente, generando la interacción a través de una pantalla, actividad principal donde el rol del docente de estar al frente del grupo logro la participación, disertación y explicación de contenidos, además de ser un recurso que nos funcionó para crear salas de trabajo e inclusive reunir a todo el cuerpo académico y alumnos a conferencias, talleres y foros actividades diseñadas para comprender y reflexionar la formación docente. El cambio durante esta transición fue la adopción de una plataforma para el desarrollo de los procesos de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, para los docentes represento una plataforma que cubriera todas las actividades que se llevaban a cabo en los contextos presenciales y físicos de la institución (impartir clase, retroalimentar las actividades en casa, calendarizar reuniones o entrega de proyectos, trabajar en salas o equipos, evaluar, recibir notas de los alumnos) funciones del docente para la formación.

La formación docente mixta (Después)

El tiempo de confinamiento con una duración de dos años por SarvCovid-19 estaba llegando a su cúspide esto para el sector educativo significaba un regreso a las escuelas de manera presencial, para la Escuela Normal N°2 de Nezahualcóyotl fue el regreso a las instalaciones de acuerdo con el semáforo de contingencia y las medidas de seguridad establecidas para el retorno seguro. La escuela aplicó el

retorno seguro estableciendo los protocolos de seguridad, en el ámbito académico el uso y adopción de las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente, permitió continuar con la educación, no se abandonó la plataforma de Microsoft Teams derivado de que algunos alumnos por la economía familiar debilitada tuvieron que trabajar y estudiar condición que llevo a usar la plataforma para que ellos se conectaran a distancia pero en tiempo real a las clases, para los alumnos asistentes a la escuela la plataforma funciono para recibir las tareas como un medio para evitar el contagio por SarvCovid-19, la nueva normalidad llevo a la adaptación de las clases de manera presencial y a distancia.

Metodología

El trabajo de investigación está diseñado para realizarse desde las ciencias humanas como soporte teórico, y desde el planteamiento metodológico de Giroux y Tremblay (2011), quienes señalan que en una investigación cualitativa no se calculan frecuencias ni promedios, sino que se ocupa la lectura que la gente hace de su realidad, “la comprensión suele ser el mejor propósito para explicar los actos de los individuos” (p. 39).

Se realizará como una investigación aplicada, dado que el análisis de las consecuencias educativas generadas por la contingencia sanitaria será un insumo trascendental para plantear problemas concretos y buscar las mejores soluciones posibles en la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl. Es importante mencionar que el seguimiento permitirá recuperar información, analizarla y comprenderla, para tener elementos suficientes para intervenir con sustento en los resultados arrojados por la investigación.

El objetivo de la investigación será alcanzado a partir de la indagación recuperada de los informantes clave, es decir, de la mirada de los otros. Si bien, como profesores de la Escuela Normal tenemos experiencias y apreciaciones personales, pero buscaremos despersonalizar nuestras perspectivas y construiremos un abordaje metodológico a partir de los otros. Para ello es indispensable recurrir al enfoque de la etnografía, cuya raíz griega Ethnos, significa “los otros”.

De primer momento, es importante recuperar el sentido de la etnografía, expresado por Elsie Rockwell (2011), quien aduce que “la palabra etnografía se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: clásicamente, una monografía descriptiva”. El enfoque metodológico de esta investigación educativa será la etnografía.

Conclusiones

Los instrumentos están en proceso de construcción y aplicación para su interpretación. Por tal motivo aún no se cuentan con los resultados. Como se refirió es un informe parcial de investigación.

Referencias

- Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa. España: Morata.
- Bertely, M. (2007). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (2013). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos. México: Siglo XXI.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020, 16 de marzo). ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- DOF (2020, 4 de junio). ACUERDO número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020
- DOF (2020, 21 de diciembre). ACUERDO número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2012). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. España: Gedisa.

- Giroux, S. y Tremblay, G. (2011). Metodología de las ciencias humanas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (2020). Educación y Pandemia. Una visión académica. México: UNAM / IISUE.
- Maxwell, J. A. (2019). Diseño de investigación cualitativa. Argentina: Gedisa.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). Etnografía digital. Principios y práctica. España: Morata.
- Secretaría de Educación Pública (2020, 27 de abril). Boletín No. 106 Es la inclusión parte fundamental del Programa Aprende en Casa: Esteban Moctezuma Barragán. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-106-es-la-inclusion-parte-fundamental-del-programa-aprende-en-casa-esteban-moctezuma-barragan>
- Rockwell, E. (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Argentina: Paidós.
- Real Academia de la Lengua Española (RAE) (2021). ¿Es «el COVID-19» o «la COVID-19»? <https://www.rae.es/duda-linguistica/es-el-covid-19-o-la-covid-19>
- Toccornal-Montt, X. B. (2005). Análisis Conversacional (AC) y Grupos de Discusión (GD). Trabajo presentado en la Mesa Redonda “Interacción Verbal” en el Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). Santiago de Chile del 5 al 9 de septiembre 2005.

Cómo afectó la contingencia sanitaria a la investigación sobre la permanencia escolar

CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES

Carina Ávila Ramírez

Palabras claves: Contingencia Sanitaria, Investigación, Permanencia Escolar.

Resumen

El artículo tiene como objetivo, analizar desde los planteamientos de la paz integral los principales factores que obstaculizaron la permanencia en la escuela de los estudiantes del tercer grado del Centro de Bachillerato Tecnológico No. 7 San Juan Tilapa, Estado de México, durante las clases virtuales derivadas del confinamiento por la pandemia del virus SARS COV-2 (ciclo escolar 2020-2021). Se empleó el método de la investigación acción intercultural para la paz y los conflictos y se concluye que los factores de deserción escolar que vivieron los estudiantes están relacionados con violencias de tipo estructural, cultural, simbólica y directa. Así mismo, se destaca que la contingencia sanitaria por pandemia afectó la permanencia escolar, sin embargo, la utilización de la investigación-acción intercultural para la paz y los conflictos escolares permitió adecuarse a la situación que los estudiantes estaban viviendo y lograr detectar sus necesidades reales.

Cómo afectó la contingencia sanitaria a la investigación sobre la permanencia escolar.

Como estudiante de la Maestría en Investigación para la paz y los conflictos escolares desarrollé una investigación sobre los principales factores que obstaculizaron el proceso de formación de los estudiantes de tercer grado del Centro de Bachillerato Tecnológico No. 7 San Juan Tilapa, Estado de México durante las clases virtuales, derivadas del confinamiento por el virus SARS COV-2, investigación de relevancia y trascendencia por tratar uno de los problemas que hoy en día afectan a la educación presencial e híbrida y que tiene que ver con el rezago educativo, la deserción escolar, ya sea parcial o definitiva; así como con las problemáticas que enfrentaron en aquel entonces los estudiantes.

La investigación no solo se centró en describir y tipificar los hallazgos que obstaculizaron en los estudiantes su formación a distancia, sino también en proponer alternativas que coadyuven a la permanencia escolar, así como reflexionar sobre los lineamientos y programas institucionales que existen en torno a la permanencia escolar.

La pandemia inició el 20 de marzo de 2020, ese mismo día dejaron de asistir los alumnos a clases presenciales. Al principio los alumnos lograron mantener cierto ritmo en la entrega de trabajos, evidenciada a través de la plataforma de WhatsApp,

sin embargo, con el paso del tiempo los alumnos enviaban menos evidencias de su trabajo.

Al respecto, los maestros decidieron colocar a cada estudiante la calificación que correspondía respecto a los trabajos y tareas entregadas. En este momento inicia esta investigación ya que sólo un 25% de los estudiantes continuaban sus estudios, es decir, sólo 12 alumnos entregaban trabajos y estaban al pendiente de las actividades que los docentes solicitaban, sólo un 10% era constante en la entrega de trabajos y el otro 15% sólo entregaba la mitad de los trabajos.

En junio de 2020, varios padres de familia y alumnos ya no contestaban el teléfono, otros decían que no tenían tiempo de platicar conmigo y algunos más, dijeron que ya no querían tener ningún contacto con la Institución porque no tenían celulares inteligentes, ni computadora, por lo que ya entendían que serían reprobados.

Como la situación era complicada el primer mecanismo de acción fue abrir la comunicación con los estudiantes y padres de familia por lo que se pretendió contactar al 100 por ciento de los alumnos que en ese entonces cursaban cuarto semestre de la Carrera Técnica en Mercadotecnia, se hizo importante determinar las características que tendría esta comunicación, para tal fin, en primer lugar, se tomaron en cuenta las características de la población contenidas en el diagnóstico inicial, en el cual se destaca que:

El 99 % de estudiantes cuentan con bajos recursos económicos.

70 % de estudiantes tienen dificultades para lograr un desempeño académico mayor a 7.0 de calificación.

El 80 % de estudiantes pertenecen a la comunidad de San Juan Tilapa, considerada como una de las regiones más pobre del Municipio de Toluca con escasez de agua y asentamientos humanos de alto riesgo.

20% de alumnos pertenecen a otras comunidades cercanas: San Felipe del Progreso, San Bartolo y Santa María Nativitas; las cuales también son consideradas de escasos recursos económicos.

Existen algunos casos de ingesta de sustancias tóxicas no lícitas, incluso, específicamente en los grupos donde se lleva a cabo esta investigación se presumió que un alumno consumía marihuana en el sanitario.

El 2% de los estudiantes estudiaba y trabajaba antes de presentarse la pandemia.

Las principales labores de los padres son: agricultura, empleados en tiendas pequeñas, obreros en fábricas, otra fuente de trabajo muy común, es el Zoológico de Zacango en el cual se emplean para preparar alimentos y realizar labores de limpieza.

En la región también es muy común la formación de grupo musicales, grupos de futbol, asociaciones católicas y la práctica del softball por lo que los padres de familia también desempeñan algunas labores remunerativas en éstas.

El 100% de alumnos cuenta con Beca Universal Benito Juárez

Una alumna considera tener una enfermedad o disminución en sus capacidades que le podría impedir llevar a cabo sus estudios académicos.

Sólo una alumna es madre de familia al contar con una hija de 1 año y medio.

Ningún alumno se considera perteneciente a una etnia o grupo originario y ninguno habla lenguaje perteneciente a grupos originarios.

Fue importante atender este diagnóstico ya que logré establecer las características que debe tener la comunicación para que realmente fluya y se obtengan resultados.

Desde la perspectiva de análisis de Paz Integral de Sandoval Forero, resulta fundamental ir más allá de los hechos, no quedarse solo con la inasistencia de los estudiantes a sus clases virtuales, sino indagar sobre los factores precedentes. Entendiendo los factores como elementos, circunstancias e influencias que contribuyen para producir un resultado, en este caso, el ausentismo e inasistencia en los estudiantes, pues solo conociendo la problemática de manera integral se podrán proponer alternativas que coadyuven a la permanencia escolar de manera pacífica, lo que contribuye a la investigación de los estudios de la paz.

Es por tanto que, dada la situación procedí, a establecer como primer paso de la investigación- acción para la paz y los conflictos escolares, el denominado comunicación con los estudiantes, cuyos objetivos fueron: comunicarme con el 100 % de alumnos para entender como la Institución podría ayudarlos para que retomen sus estudios o para que logren entregar más trabajos de los que actualmente están entregando, así como, invitar a continuar sus estudios a los alumnos que se encuentran totalmente ausentes.

Se estableció que deberá ser una comunicación que dé apertura al diálogo donde se evite la discriminación por factores económicos, siendo muy cuidadosa en iniciar la interacción con los padres de familia y alumnos, comentándoles que la intención de contactarlos no es darlos de baja o imponerles algún otro castigo, sino que, el objetivo es entender la situación por la que están pasando y encontrar alternativas de solución.

Al respecto se obtuvo la siguiente matriz inicial:

Matriz Inicial de la Acción 1.

Acciones	¿Quiénes?	¿Cómo?	¿Cuándo?	Indicadores de Evaluación
Comunicación con alumnos	Investigadora	Llamadas telefónicas	Junio 1 a junio 10 de 8.00 a 15:00 horas.	Comunicación con el 100% de alumnos

Así mismo, se obtuvo la siguiente tabla de problemas y las alternativas:

Problemas	Alternativas
No se lograba encontrar a los estudiantes en los números telefónicos en los que usualmente contestaban.	Comencé a interrogar a alumnos y padres de familia que eran vecinos o amigos de los alumnos, comentándoles sobre la intención de recuperar la asistencia por encima de castigarlos dándolos de baja, fue así que comenzaron a apoyar proporcionando nuevos números telefónicos de las personas ausentes.
No aceptaban la invitación de continuar sus estudios debido a sus diferentes situaciones.	Se les avisaba que se harían llegar sus respuestas a los docentes para abrir el dialogo y buscar alternativas a sus problemáticas.
Las autoridades académicas constantemente presionaban para que estas comunicaciones con los alumnos tuvieran el objetivo de solicitar la baja de los alumnos.	Fue un obstáculo complicado, al respecto, la constante plática con los maestros tratando de lograr la empatía era lo que lograba retrasar la ejecución de bajas solicitadas por las autoridades.
Yo no contaba con el suficiente tiempo debido a que se debían realizar múltiples actividades académicas y administrativas.	Me percaté de la necesidad de utilizar más tiempo para llevar a cabo las actividades y de la importancia de incluir a la comunidad escolar.

Obteniéndose de esta manera la siguiente matriz final:

Matriz Final de la Acción 1.

Acciones	¿Quiénes?	¿Cómo?	¿Cuándo?	Indicadores de Evaluación
Comunicación con alumnos	Investigadora Estudiantes Padres de familia	Llamadas telefónicas Visitas domiciliarias	Junio 5 a junio 15 de 8.00 a 23:00 horas.	Comunicación con el 100% de alumnos

Resultados de la Acción 1.

Entender y comprender la situación en la que se encuentran los alumnos.

Comunicación con 100% de alumnos.

Exposición y concientización de la problemática con directivos.

La acción 1 me permitió darme cuenta del trasfondo del problema y no limitarme al diagnóstico previo ya que lo imprevisto de la situación así lo ameritaba, en las visitas domiciliarias podía darme cuenta de la pobreza en que vivían las familias, incluso

los padres de familia y alumnos me mostraban lo limitado que el Internet les permitía navegar a pesar de que realizaban pagos mensuales del servicio.

Al respecto de lo observado se generó la siguiente tabla, donde se describe la situación encontrada, asignándose a cada una de ellas una unidad de observación:

Unidad de observación	Descripción
Prioridad al cuidado de familiares enfermos por Covid-19	Los estudiantes le daban prioridad al cuidado de la salud de sus parientes contagiados por la Covid-19 o, a familiares que, aunque no estaban contagiados padecían alguna enfermedad de riesgo como diabetes y/o hipertensión, o alguna otra comorbilidad; pasando la escuela a segundo término lo que implicaba que dejaran de entregar tareas y asistir a clases virtuales.
Prioridad a mejorar la seguridad en el hogar y en la vía pública	Algunos jóvenes habían sido víctimas de delincuencia, a dos de ellos les ocurrió una situación parecida en la que personas ajenas entraron a sus casas y se llevaron varios objetos materiales. Lo que generó, a su vez, que más familias, al enterarse de la situación, prefirieran destinar sus recursos a mejorar la seguridad de su hogar que a contratar o pagar internet o adquirir dispositivos electrónicos. Así mismo, los asaltos en taxis colectivos aumentaron.
Falta de equipo de cómputo en los hogares	Varios jóvenes no contaban con ningún tipo de ordenador en sus casas, por lo que, cuando el docente lo solicitaba obligatoriamente preferían no entregar el trabajo pues el implicaba un gasto y no contaban con el recurso.
No participación de los estudiantes que si contaban con las herramientas necesarias	Había estudiantes que, si tenían computadora, internet y hasta teléfono celular, pero no entraban a clases virtuales ya que se percataban que los compañeros que no asistían por la falta de estos dispositivos, no tenían consecuencias severas que afectarían sus calificaciones, por lo que decidían no entrar o solo entrar unos minutos a que les registraran su asistencia y dejaban la clase inmediatamente sin estar pendiente de los contenidos, al no entregar la tarea que requería ser realizada en una computadora, argumentaban lo mismo para también ellos no llevar a cabo la tarea asignada.
Falta de servicios de internet de calidad	Algunas familias contrataron el servicio de internet en sus casas para continuar con la educación a distancia de sus hijos, pero la cantidad de gigabytes que recibían era poca y, por tanto, la señal era muy inestable, esto sucedía por motivo de que vivían en sitios alejados de postes de luz que les permitieran acceder a mejores servicios de internet o, a que las compañías que contrataban no daban el servicio que ofrecían, por lo que la asistencia a las clases se veía afectada.
Desinterés por entregar tareas	Conforme avanzó el semestre algunos jóvenes comenzaron a faltar a clases virtuales y a no cumplir con tareas, argumentando que ya no tenían internet o recursos económicos para continuar pagando el servicio, sin embargo, al comentarlo con los padres de familia, ellos desmentían esta situación.

Falta de participación de los estudiantes en clases virtuales	Durante las clases virtuales la mayoría de las cámaras de los estudiantes permanecían apagadas y cuando esto se les solicitaba para que participaran se negaban de manera constante.
Silencio durante las clases virtuales cuando les pedían participar	Cuando los docentes pedían que participaran se quedaban en silencio, sin saber el docente si su estudiante estaba conectado o no tenía la respuesta de lo que se preguntaba, lo que ocasionaba frustración de parte del docente durante la impartición de su clase.
Falta de dinero para ponerle datos al celular	Los alumnos no lograban juntar el suficiente dinero para colocar datos al celular, ya que era necesario porque algunos alumnos no contaban con un lugar fijo, es decir, tenían que conectarse de casa, otras veces desde distintos trabajos como ambulante, otras ocasiones desde casas de vecinos a los que tenían que ayudar para conseguir algo de apoyo económico, apoyo en especie o apoyo emocional.
Desempleo familiar	Varios padres de familia fueron despedidos de sus empleos, a muchos de ellos, a causa de la alta probabilidad de que contrajeran la enfermedad Covid-19 y, por tanto, necesitaran ausentarse del trabajo o probablemente fallecieran, lo cual, obligaría a los patrones cubrir los gastos subsecuentes.
Estudiantes que dejaron de asistir por entrar a trabajar	Los estudiantes, durante el tiempo de confinamiento encontraban trabajo y eran contratados por los empleadores de la zona, pagando menos salario justificado porque debían seguir estudiando, aunque en la realidad había estudiantes que no se conectaban a clases porque decían estar trabajando y no contar con el permiso para conectarse a clase en horas de trabajo. Además de aquellos que eventualmente eran invitados u obligados a cubrir más horas.
Invitación a los estudiantes para aceptar trabajar durante la pandemia	Algunos estudiantes dejaron de conectarse a las clases virtuales debido a que, a pesar de no tener la necesidad de trabajar, según sus padres, eran invitados por empleadores a hacerlo, a través de sus amigos o conocidos que trabajaban, lo cual hacían para comprarse mejores celulares y/o ropa.
Falta de equipo de cómputo y celulares inteligentes óptimos en profesores	Conforme avanzaba la utilización de celulares y equipos de cómputo por parte de los profesores la mayoría de ellos empezó a reportar que estos fallaban por el exceso de aplicaciones que utilizaban y el exceso de archivos que debían abrir continuamente y almacenar, ante esto, los equipos y celulares inteligentes dejaban de funcionar, se apagaban o se sobre calentaban.
Desconocimiento de parte de los profesores en el uso de plataformas para impartir clases virtuales	Algunos profesores no sabían utilizar las diferentes plataformas que se les pedía manejar obligatoriamente para impartir sus clases virtuales, por lo que se vieron en la necesidad de pagar para que les enseñaran, lo que generaba diferentes distractores durante las sesiones virtuales y violencias de estudiantes a los docentes por desconocimiento en el manejo técnico.
	Durante el confinamiento había docentes que dejaban de impartir sus clases porque se enfermaban, por lo que había periodos de tiempo

Enfermedad en los docentes	en que los estudiantes se quedaban sin comunicación con sus profesores, la escuela ante la imposibilidad de asignar un docente nuevo por falta de recursos económicos se limitaba a avisar a través de la orientadora, lo que originó atraso en los contenidos del plan de estudios.
Monitoreo de cuadros de vacunación de parte de la escuela	La escuela, de manera constante monitoreaba a los padres, madres y docentes respecto a su cuadro de vacunación, sin embargo, el proceso era lento y la atención a la salud escasa lo que provocaba, en algunas casas de los estudiantes y docentes periodos de crisis de salud que afectaron el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual.
Violencia online por parte de personas ajenas a la institución durante las clases virtuales	Durante las clases en línea hubo personas desconocidas que entraron a las sesiones a insultar a los docentes, compartir material pornográfico y prender sus micrófonos colocando música a muy alto volumen, logrando así interrumpir las clases; lo que ocasionó que la profesora se molestará con el grupo, desactivará los comentarios, etc.
Insultos en el chat durante las clases en línea	Durante las sesiones online algunos estudiantes escribían y compartían mensajes en el chat insultándose entre ellos por los errores cometidos por algún compañero, lo que originaba enfrentamientos entre los alumnos que apoyaban al estudiante que cuestionaba al maestro o la orientadora, contra los que promovían acatar las indicaciones señaladas por dichos docentes.
Frustración del docente por la violencia manifestada en los grupos de WhatsApp	En los grupos de WhatsApp, se observaron insultos de parte de los estudiantes cuando se les mandaba una instrucción escolar, cuando alguien externaba alguna duda o por el simple hecho de iniciar una disputa se ofendían entre ellos, lo que ocasionaba frustración en el docente por la violencia presentada en WhatsApp.
Falta de habilidades para la educación a distancia de parte de los alumnos	Algunos de los alumnos no sabían cómo acceder a sus correos, tampoco sabían cómo utilizar la plataforma Classroom, lo que generó un atraso en los contenidos del plan de estudios.
Frustración de parte de los padres de familia durante las clases virtuales	Algunos de los padres de familia se cansaban de exigir que sus hijos continuaran con sus estudios y preferían pedir a docentes y orientadores que se hicieran cargo de esa labor.
Falta de responsabilidad y honestidad por parte de los padres de familia en la formación de sus hijos	Algunos padres de familia que estaban enterados que sus hijos no entregaban trabajos escolares, ni asistían a clases virtuales, pues eran informados por parte del servicio de orientación de la escuela, exigían que se les pasara en las asignaturas y que fueran promovidos e inscritos al siguiente semestre sin realizar ningún esfuerzo académico que se les pedía como requisito, argumentando el derecho a la educación de sus hijos.
Frustración y depresión en los estudiantes	Como detonante del encierro generado por la pandemia, algunos estudiantes sufrieron crisis nerviosas por ansiedad y depresión, debido a la pérdida de algún familiar, por no salir de casa, por no tener contacto con sus compañeros y familiares o por las manifestaciones de violencia que se vivían en sus hogares.

Distractores digitales	Algunos estudiantes preferían mentir a su padres, madres o tutores, diciéndoles que, si entraban a clases virtuales, cuando, en lugar de eso, preferían mirar videos en Tik-Tok, YouTube, jugar video juegos o platicar con sus amigos a través de WhatsApp.
Fallas en el proceso de comunicación entre profesor-alumno	Al cuestionar a algunos alumnos del porqué no llevaban a cabo los trabajos que solicitaban los docentes, varios comentaron que no entendían las instrucciones que compartían los maestros en Classroom, que los profesores no les resolvían sus dudas, lo que influyó en la inasistencia de los estudiantes, pues cuando debían entregar los trabajos preferían no conectarse a la clase.
Ingesta de sustancias tóxicas	Al permanecer mucho tiempo solos, como consecuencia de que los padres debían dedicar largas horas al trabajo, algunos jóvenes comenzaron a ingerir sustancias tóxicas, lo que tuvo un impacto directo en el proceso de formación y sobre todo en la salud del estudiante.
Insuficiencia de conocimientos para continuar con los estudios	La escuela recibió instrucciones de no reprobar a ningún estudiante, sin embargo, varios de ellos que no habían sido constantes en la entrega de trabajos se sentían inseguros de inscribirse a un semestre posterior, cuyas materias antecesoras no conocían lo suficiente. Interrumpiendo así, su formación escolar hasta reanudar clases presenciales.
Falta de dinero para inscribirse en la escuela	Algunos estudiantes dejaron de asistir a clases virtuales de un semestre a otro por no contar con recursos económicos para pagar la inscripción.

Las unidades de observación fueron agrupadas en categorías de análisis de acuerdo con el planteamiento teórico-conceptual de la Paz Integral, lo que permite comprender la realidad más allá de los hechos, e ir de la realidad a la teoría y de la teoría a los hechos para comprender la realidad.

A partir de estas unidades de observación descritas, se logra comprender que los principales factores que determinan un “abandono temprano”, se debe a la diversidad de necesidades de tipo individual, familiar, de salud y económicas, traducidas en violencias estructurales que se hacen presentes en el proceso de formación. Si bien es cierto que el abandono escolar siempre ha existido, durante la pandemia se incrementó.

A continuación, se enlistan las cuatro categorías de análisis:

Inasistencia por falta recursos económicos. Esta categoría se construye a partir de las unidades de observación de: Falta de equipo de cómputo en los hogares; falta de dinero para ponerle datos al celular; desempleo familiar; falta de dinero para inscribirse en la escuela; oportunidad de empleo para jóvenes durante la pandemia; monitoreo de cuadros de vacunación de parte de la escuela; falta de equipo de cómputo y celulares inteligentes óptimos en profesores y la sustitución de mano de

obra adulta por mano de obra joven durante la pandemia. Desde la perspectiva de la paz integral, la violencia estructural de falta de empleo y de recursos económicos en las familias de los estudiantes durante el confinamiento, influyó de manera directa en la economía de los hogares, al grado de que, se dependía del trabajo remunerado del padre, madre o tutor para la asistencia virtual de sus hijos, ya que la conectividad a internet fue una necesidad, pero no una prioridad, pues había en los hogares otras necesidades que debían ser atendidas y se pasó a segundo o tercer plano la formación de los hijos; incluso hubo estudiantes que dejaron de asistir a clases porque salieron a buscar trabajo y el horario laboral no permitía la conexión y participación en las clases.

Inasistencia a clases virtuales por motivos de salud. Esta categoría se compone por las unidades de observación de: Enfermedad en los docentes; prioridad al cuidado de familiares enfermos por Covid-19; frustración y depresión en los estudiantes; ingesta de sustancias tóxicas; falta de atención a la salud y desinformación de los cuidados de salud durante la pandemia. Desde la mirada de los estudios de paz, esta categoría tiene que ver con la no participación de los estudiantes en las clases virtuales argumentando que deben procurar la salud de sus familiares enfermos para evitar fallecimientos dejando en segundo y tercer plano la asistencia a las clases virtuales y el cumplimiento de tareas y trabajos escolares, lo que afectó de manera directa en su formación escolar.

Inasistencia a clases virtuales a pesar de contar con los insumos para la conectividad. Esta categoría se conforma a partir de las unidades de observación de: No participación de los estudiantes que si contaban con las herramientas necesarias; desinterés por entregar tareas; inasistencia cuando era día de evaluación; falta de participación en clases virtuales; falta de comunicación directa profesor-alumno; silencio durante las clases virtuales cuando les pedían participar; falta de habilidades para la educación a distancia de parte de los alumnos; distractores digitales; falta de responsabilidad por parte de los padres de familia y existencia de distractores. Desde los estudios para la paz, en esta categoría se registraron observaciones de algunos estudiantes que, si contaban con los recursos y apoyos para conectarse a clases virtuales, pero que no lo hacían, incrementando el índice de inasistencia a clases y afectado su aprovechamiento escolar. Lo que nos lleva a reflexionar que la violencia estructural no fue la única causante de la inasistencia en los estudiantes, sino que intervinieron otros elementos que individuales que afectaron la educación a distancia.

Inasistencia a clases por violencias. Categoría de análisis que se compone por las unidades de observación de: Violencia manifestada durante las clases virtuales; frustración del docente por la violencia presentada en los grupos de WhatsApp; violencia online por parte de personas ajenas a la institución durante las clases virtuales; insuficiencia de conocimientos para continuar con los estudios; insultos en el chat durante las clases en línea; desconocimiento de parte de los profesores en el uso de plataformas para impartir clases virtuales; silencio durante las clases virtuales cuando les pedían participar; fallas en el proceso de comunicación entre profesor-alumno y falta de servicios de internet de calidad. Desde la perspectiva de los estudios para la paz la violencia es estructural, cultural, directa y simbólica, en

esta categoría se incluyen aquellas manifestaciones observadas y registradas que tienen que ver con violencias directas, aunque no físicas en su totalidad, que imposibilitaron la participación de los estudiantes en sus clases virtuales. Diferentes formas de violencia se hicieron presentes obligado a los estudiantes a no aparecer en las aulas virtuales para no ser ofendidos o agredidos por parte de docentes y compañeros de clase.

En resumen, conocer la realidad de los hechos permite comprender a profundidad la problemática planteada sobre la insistencia de los estudiantes, no solo como fuente del rezago educativo, sino que, desde los estudios para la paz integral, se comprende como un problema estructural que viene de diferentes contextos y llega a la escuela en forma de inasistencia, por lo que se comprende como una exclusión social y económica en la vida de quienes los padecieron.

Conclusiones

A partir de estas unidades de observación descritas se logra comprender que los principales factores que pueden determinar una deserción temprana en alumnos se deben a la diversidad de necesidades de tipo individual, familiar, de salud, económicas traducidas en violencias estructurales, culturales, simbólicas y directas que se hacen presentes en el proceso de formación.

La permanencia escolar en el ámbito de cada individuo destaca cuando cada estudiante abandona su proyecto de vida generado implícita o explícitamente al momento de inscribirse a la Institución, lo que implica hacer un lado sus expectativas ante el hecho de sufragar necesidades básicas que ante todo debieran ser cubiertas por el Estado que estipula abiertamente el derecho a la educación de cada uno de sus habitantes.

Los estudiantes ante su derecho a la educación se encuentran delimitados por una serie de contingencias que eventualmente los condiciona ante una paz imposible cada vez más difícil de superar, separándolos de la equidad y la justicia que les impide alcanzar sus metas propuestas y los inscribe en un círculo en donde las violencias estructurales se presentan cada vez más, apartándolos de una paz integral a la que tienen derecho.

Ante la importancia de que los estudiantes vivan en un ambiente que propicie el desarrollo integral de sus habilidades físicas e intelectuales, en donde se tomen en cuenta sus derechos y sobre todo en un ambiente libre violencias culturales, simbólicas y directas; se sugiere implementar estrategias didácticas y pacíficas que ayuden a fortalecer la permanencia escolar.

La contingencia sanitaria por pandemia afectó de manera diferente la permanencia escolar, sin embargo, la utilización de la investigación-acción intercultural para la paz y los conflictos escolares permitió adecuarse a la situación que los estudiantes estaban viviendo y lograr detectar sus necesidades reales.

Referencias

- Sandoval, E. A. (2014). Educación, paz integral sustentable y duradera. Ra Ximhai, 10 (2). ISSN: 1665-0441. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46131266005>
- Sandoval Forero, E. A. Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia. En Revista Ra Ximhai. Vol. 8 No. 2 (2012).
- Sandoval-Forero, E. (2022, 27 de marzo). Investigación Acción Intercultural para los Conflictos y la Paz, 1 de 5 [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=dZ3whO9FchM>.
- Sandoval-Forero, E. (2022, 27 de marzo). Investigación Acción Intercultural para los Conflictos y la Paz, 2 de 5 [Video]. <https://youtu.be/0th1dA7P5P0> Red de Interculturalidad y Paz (redAIPAZ).
- Sandoval-Forero, E. (2022, 27 de marzo). Investigación Acción Intercultural para los Conflictos y la Paz, 3 de 5 [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=8ph1CVXP3rw> Red de Interculturalidad y Paz (redAIPAZ).
- Sandoval-Forero, E. (2022, 27 de marzo). Investigación Acción Intercultural para los Conflictos y la Paz, 4 de 5 [Video]. <https://youtu.be/bm-3zWNQxNs> Red de Interculturalidad y Paz (redAIPAZ).

El aprendizaje de los normalistas antes del covid19: propuesta de reingeniería cognitiva

ESCUELA NORMAL DE ATLACOMULCO “PROFESORA EVANGELINA ALCÁNTARA DÍAZ”

Inocente Melitón García

Marisol Valencia Martínez

Palabras Claves: Reingeniería Cognitiva - Estilo de Aprendizaje - Construcción de Significados - Paradigmática del Aprendizaje.

Resumen

En las últimas décadas se han elaborado todo tipo de teorías y modelos para explicar las diferencias en la forma de aprender. La mayor parte de los estudios actuales sobre el aprendizaje escolar coinciden en señalar que aprender implica un proceso activo de integración y organización de la información, construcción de significados y control de la comprensión. Los estudiantes más capaces, con altos niveles de esfuerzo, concentración y persistencia son, probablemente, los que desarrollan una comprensión más profunda del material de aprendizaje.

La integración de los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales, y la consideración del alumno como agente activo de construcción de conocimiento y verdadero protagonista del aprendizaje, conducen actualmente a una convergencia en la manera de enfocar el estudio e investigación de los posibles determinantes del aprendizaje.

Uno de los aspectos puntuales de la investigación, fue mostrar evidencia de cómo nuestro estilo de aprendizaje está directamente relacionado con las estrategias que utilizamos para aprender. Se presenta evidencia empírica de la relación que hay entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje, de la cual se deriva una nueva visión paradigmática del aprendizaje que tiene que ver con los modernos conceptos de la reingeniería cognitiva.

Introducción

En la mayoría de las instituciones de educación superior de nuestro país, no se hacen estudios sobre las diferencias individuales en los alumnos. Se parte del supuesto de que todos “son iguales”. El alumno no es consciente de sus fortalezas y debilidades en lo que a sus habilidades para el aprendizaje se refiere. El maestro desconoce las habilidades y características individuales de sus alumnos, adoptando las estrategias didácticas que mejor conoce o que más se le facilitan. Aunado a lo anterior, la falta de programas institucionales orientados a la atención psicopedagógica de los alumnos agudiza más esta situación.

Por otra parte, la atención especial que requerirían los alumnos de alto rendimiento escolar, los alumnos con alto riesgo de reprobación y el “alumno promedio”, es prácticamente inexistente en la mayoría de las universidades, institutos de educación superior y escuelas normales de nuestro país.

La investigación propone un nuevo paradigma de la “forma de aprender” de los alumnos de la licenciatura en educación. Dicho paradigma, considera la interrelación entre dos factores fundamentales: El estilo de aprender, y las estrategias de aprendizaje que emplea el alumno para la adquisición, procesamiento y recuperación de la información.

El término estilo de aprendizaje se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método a la hora de aprender. Según los teóricos de la materia, dependiendo de lo que se quiera aprender, cada persona tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales que definen un estilo de aprendizaje. Cada persona aprende de manera distinta a las demás: utiliza diferentes estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia, aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema.

El concepto de los “estilos de aprendizaje” está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo. Si consideramos que el aprendizaje equivale a recibir información de manera pasiva, lo que el alumno haga o piense no es muy importante, pero si entendemos el aprendizaje como una elaboración por parte del receptor de la información recibida, parece plausible pensar que cada aprendiz elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características. Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que puede ayudar a entender los comportamientos que se observan en el aula y cómo se relacionan esos comportamientos con la forma en que están aprendiendo los alumnos.

Para los propósitos de la investigación, se han agrupado las estrategias de aprendizaje en las cuatro categorías siguientes:

- Estrategias de adquisición de la información
- Estrategias de codificación o almacenamiento de la información
- Estrategias de recuperación
- Estrategias de apoyo.

Los estilos de aprendizaje son los “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Respecto a las modalidades sensoriales, la investigación se ha centrado en el hecho de que los individuos se apoyan en distintos sentidos para captar y organizar la información. Algunos autores la esquematizan así: Visual o icónico que lleva al pensamiento espacial, Auditivo o simbólico lleva al pensamiento verbal y Cinético o inactivo que lleva al pensamiento motórico.

Metodología

La metodología propuesta para el tratamiento del objeto de estudio es la cuantitativa, considerando un sesgo analítico descriptivo para su argumentación.

Por la proporción del objetivo, se diseñó la investigación con el propósito de caracterizar el fenómeno del aprendizaje en alumnos de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Historia, Español y Lengua Extranjera Inglés; desde la perspectiva de los estilos y las estrategias de aprendizaje.

Se pretendió generar dimensiones de explicación, con sustento en observaciones objetivas, en una orientación operacional sincrónica. Se explicaron los atributos del fenómeno y su integración coherente y articulada, con lo cual se dará fundamento a los factores que lo delimitan. A través de la exposición descriptiva, se proyecta la especificación y explicitación del fenómeno en su unicidad, permitiendo su comprensión.

El universo que consideró la investigación se circunscribe a la licenciatura en educación ofertado en las escuelas normales públicas del estado de México, la cual asciende a 5136 estudiantes. La población se circunscribió a la Escuela Normal de Atlacomulco, cuya matrícula escolar asciende a 145 estudiantes al momento de pretender efectuar el trabajo de campo (correspondiente al 2.82% del universo). Véase Tabla 2.

Tabla 2 Alumnos de licenciatura en educación secundaria de la Escuela Normal de Atlacomulco.

Especialidad	Alumnos	Porcentaje
Historia	30	20.68 %
Español	33	22.75%
Lengua Extranjera Inglés	82	56.55%
Total	145	100 %

El instrumento diseñado para la investigación será aplicado a un total de 64 alumnos (32 mujeres y 32 hombres) de la Escuela Normal de Atlacomulco (ENA) constituyen la muestra de la investigación 44.13% de la población).

La distribución de la muestra se expone en la tabla 3. La cantidad de alumnos en la muestra fue determinada proporcionalmente, de acuerdo con el total de alumnos que cursaban cada especialidad.

Tabla 3 Distribución de la muestra por especialidad.

	N° DE ALUMNOS EN LA MUESTRA	PORCENTAJE
Educación Secundaria con Especialidad en Historia	15	23.43 %
Educación Secundaria con Especialidad en Español	14	21.78 %
Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera Inglés	35	54.68 %
Total	64	100.00 %

Caracterización de los sujetos de investigación: El estrato socioeconómico de los alumnos de la ENA es muy diversificado. El nivel socio-económico de los estudiantes de historia, español es en su mayoría medio-bajo, mientras que los estudiantes de lengua extranjera inglés corresponden al medio-alto.

La tabla 4 presenta la distribución de frecuencias por género y por especialidad de los sujetos de la muestra.

Tabla 4. Frecuencias por género y especialidad.

	Historia	Español	Inglés	Total
Mujeres	23	27	63	113
Hombres	7	6	19	32
Total	30	33	82	145

Destaca la cantidad de mujeres por encima de la de hombres en la mayoría de las especialidades. En lo que a edad se refiere, la mayoría de los sujetos investigados son jóvenes entre 18 y 24 años de edad.

En la tabla 5, se presenta la distribución de frecuencias según la edad de los sujetos de la muestra, para un promedio de edad de 19.48 años.

Tabla 5. Distribución de frecuencias por edad de los alumnos de la muestra

Edad en años	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Porcentaje	Porcentaje acumulado
18	13	13	21.6%	21.6%
19	20	33	33.3%	54.9%
20	17	50	28.3%	83.2%
21	8	58	13.3%	96.5%
23	1	59	1.6%	98.1%
24	1	60	1.6%	100 %

Diseño del instrumento y operacionalización de variables: La fase de diseño de la investigación se realizó durante el primer semestre del ciclo escolar 2017 - 2018, realizándose el trabajo de campo en el segundo semestre. La investigación se diseñó para estar integrada con 2 ejes que agruparon un total de 133 variables: 127 de medición ordinal, 6 de medición nominal y las de carácter signalístico.

Para las variables de medición ordinales se utilizó una escala de razón de 0 a 100, con la finalidad de obtener rangos de variabilidad suficientemente amplios como para permitir resultados confiables después del procesamiento estadístico de los datos. La tabla 6, concentra la información respecto al número de variables de los ejes de la investigación.

La definición de las principales variables que se generan en la propuesta de investigación se presenta en dos secciones: en la primera se enumeran las variables de medición ordinal y enseguida las de medición nominal.

Tabla 6. Variables de la investigación.

Eje	Variable compleja	Variables simples	Variables nominales
A). Estilos de Aprendizaje	Estilo Teórico	13	Edad
	Estilo Pragmático	13	Estado civil
	Estilo Reflexivo	11	Especialidad
	Estilo Activo	10	Semestre
B). Estrategias de Aprendizaje	Estrategias de Adquisición	10	Sexo
	Estrategias de Codificación	23	Nivel cultural
	Estrategias de Recuperación	16	
	Estrategias de Apoyo	31	
Totales		127	6

Operacionalmente, en cada una de las variables simples consideradas en la investigación se preguntó: “En una escala de 1 a 100, ¿Que tan importante es para ti...?”, haciendo hincapié el investigador en la importancia de que se aprovechara plenamente la escala, recomendando a los alumnos no contestar solamente con cifras múltiplos de diez o de cinco, sino que intentaran ser lo más exactos posibles.

Aplicación y Procesamiento: El instrumento fue aplicado personalmente por el investigador en el centro de cómputo donde toman clase los estudiantes. Se aplicó en forma grupal a todos los alumnos que estuvieron presentes el día y la hora de la aplicación. En algunos casos fue posible reunir a los alumnos de varios grupos en un solo local, sin embargo, esa posibilidad se dio en pocas ocasiones.

La aplicación se realizó durante varios días. Personalmente, el investigador tramitó los permisos correspondientes de las autoridades correspondientes a fin de que se le permitiera la aplicación del instrumento. Durante la aplicación, el investigador dio

una breve explicación a cada grupo y los estudiantes contestaron el instrumento sin límite de tiempo para hacerlo.

Se puso especial énfasis en invitar a los alumnos a que aprovecharan la escala de 0 a 100 en toda su amplitud. Asimismo, se les pidió que contestaran todas y cada uno de los ítems del instrumento. Un considerable número de alumnos hicieron observaciones en la sección del instrumento destinada para ello. La mayoría estas observaciones se relacionaban con preguntas acerca de los propósitos de la investigación.

Los datos obtenidos para cada una de las 127 variables de esta investigación fueron registrados y se sometieron a procedimientos estadísticos en los niveles descriptivo, caracterización, comparación, correlacional e integracional.

Conclusiones

La Reingeniería ha sido definida desde muchos puntos de vista; los negocios, la empresa privada, las instituciones públicas, industrias, etc., han adoptado el término.

La definición clásica de reingeniería es la que proporcionan Hammer y Champy (1993), quienes introducen por primera vez el término. Según estos autores: “Reingeniería es la revisión fundamental y el rediseño radical de procesos para alcanzar mejoras espectaculares en medidas críticas y actuales de rendimiento, tales como costos, calidad, servicio y rapidez”. Lo mejor es delimitar el uso del término al “rediseño de procesos de trabajo”. Se trata de un enfoque para planear y controlar el cambio.

Reingeniería es arreglar los procesos de manera que estos no se fragmenten, que estén concatenados unos con otros; significa volver a empezar arrancando de nuevo.

“Reingeniería del aprendizaje es la revisión y rediseño de los procesos utilizados para el aprendizaje. Este rediseño implica la aplicación por parte del alumno de estrategias diferentes a las utilizadas durante el proceso enseñanza-aprendizaje realizado previamente en el aula es, “rearmar las partes” para consolidar el aprendizaje obtenido en el aula.”

El proceso de reingeniería del aprendizaje consiste en el uso de estrategias de aprehensión de la información, mediante el empleo de conexiones artificiales, la dosificación de las tareas, coadyuvadas por actitudes emocionales que favorezcan el proceso, el cual finalmente se refleja en métodos ordenados de enfrentar los exámenes y pruebas necesarias para la evaluación del aprendizaje.

En este trabajo, se expone como el aprendizaje puede ser explicado desde la perspectiva de la reingeniería, considerando el aprendizaje como un proceso organizado constituido por estrategias que el aprendiz elige y utiliza según su estilo de aprender y las características de los contenidos temáticos objeto de estudio, con el fin de efficientar el aprendizaje y desarrollar habilidades.

Se destaca la presencia en el modelo de una variable tridimensional DEDITIEM (además de la variable dependiente), dos bidimensionales CRILOGIC y TIEMPO además de tres unidimensionales ESTRAFAC, TOMANOTA y PROPICIA. Según este modelo, el proceso de aprendizaje se inicia cuando el estudiante toma nota de las tareas que habrá que realizar en cada uno de los temas por estudiar. Acto seguido distribuye el tiempo de que dispone para estudiar dedicando un tiempo proporcional a cada materia según su grado de dificultad, lo cual se traduce en un plan de trabajo con los tiempos a dedicar a cada tema. Sobre la base de este plan, los estudiantes eligen y programan las estrategias que le faciliten el aprendizaje ordenando la información con algún criterio lógico comprobando si el uso de las estrategias de aprendizaje propicia su desarrollo como aprendiz. El modelo anterior permite describir cada una de las etapas del proceso de reingeniería del aprendizaje:

- 1ª. Tomar nota de las tareas que hay que realizar en cada tema.
- 2ª. Programar los tiempos disponibles dedicando un tiempo proporcional a cada materia según su grado de dificultad.
- 3ª. Establecer un plan de trabajo con el tiempo a dedicar a cada tema.
- 4ª. Programar las estrategias de aprendizaje que permitan la facilitación del mismo.
- 5ª. Ordenar la información con algún criterio lógico tales como causa-efecto, semejanzas y diferencias, etc.
- 6ª. Comprobar si el uso de estrategias de aprendizaje ha propiciado el desarrollo de habilidades.

Comentarios Finales: El diseño de la investigación no contempló la búsqueda de evidencia acerca de si el alumno es consciente del proceso que sigue cuando realiza alguna tarea de aprendizaje, únicamente se buscaba evidencia del uso de estrategias de aprendizaje y su relación con los estilos de aprendizaje. Es probable que el proceso que en esta investigación se plantea, sea producto de las experiencias de aprendizaje que el alumno ha acumulado a lo largo de los 12 años de educación básica, secundaria y preparatoria donde tal vez desarrollaron hábitos y procedimientos automatizados de los cuales el alumno no es consciente en la etapa de educación superior. En todo caso, la propuesta que plantea esta investigación permitiría abrir nuevas rutas de investigación. De hecho, la mirada de los investigadores involucrados se sitúa hacia los docentes y el impacto del COVID 19 tuvo en su salud y actividades laborales. Como parte de una investigación concéntrica y compleja que afecta el fenómeno educativo en las aulas de educación superior.

Referencias

García, R.; Clemente, A. y Pérez, E.: Evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación. Un estudio a través del Psychological Literature (1984-1992), Revista de Historia de la Psicología, 13 (1992).

Nisbet, J. y Schucksmith, J.: Estrategias de aprendizaje, Madrid, Santillana, 1987. Monereo, C. (coord.): Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.

Propuesta para favorecer la participación de los padres en las clases virtuales

CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES

Paulina Mercedes Avalos González

Palabras claves: Educación, Padres de Familia, Participación, Paz Integral, Preescolar.

Resumen

El presente texto expone una alternativa de intervención para favorecer la participación de los padres de familia en las clases virtuales, dado que en el nivel preescolar los alumnos requieren de apoyo permanente de un adulto o tutor para acceder a las sesiones de Meet, plataforma en la que se impartían las clases. La investigación se realizó en el preescolar “Fernando de Alva Ixtlixóchitl”, en Oztolotepec, Estado de México, durante el ciclo escolar 2020-2021, en la modalidad de educación a distancia, durante el confinamiento por el COVID-19, observando en los grupos de primero y segundo grado la falta de participación de los estudiantes durante las clases de Meet, lo que influyó en el aprovechamiento académico y logro de los aprendizajes esperados de los alumnos. Se utilizó la Etnografía para la Paz como método para realizar la investigación y registrar la realidad de los hechos, así como un ejercicio de Investigación Acción para diseñar la presente propuesta de intervención y mejora de la problemática. Como resultados preliminares se identificaron factores sociales, culturales y económicos que influyeron en la participación de los padres de familia y alumnos durante las clases a distancia, así como la falta de estrategias pacíficas para prevenir el rezago educativo en los estudiantes del preescolar, por lo que se diseñó un plan de acción para atender estas necesidades.

Introducción

La presente investigación tiene como tema de atención la participación de los padres de familia del 1° y 2° A del Jardín de Niños “Fernando de Alva Ixtlixóchitl” durante el ciclo escolar 2020-2021, en la modalidad de educación a distancia, dado que se generó una problemática al identificar que, gradualmente, eran menos los alumnos que mandaban evidencias de trabajo en casa y que se conectaban a las clases de Meet.

Debido a la naturaleza de la plataforma digital Meet, es necesario que los alumnos (de entre 4 y 5 años) cuenten con el apoyo directo de sus padres o tutores para conectarse a sus clases virtuales, pues requieren de su acompañamiento, ya que

son los adultos quienes tenían el acceso a los dispositivos electrónicos y el contacto en el grupo de WhatsApp, medio por el cual se enviaba el enlace para las clases.

Es así como el problema que guía a la presente investigación es la falta de participación de los padres de familia, entendida como la inasistencia injustificada a las clases virtuales, la falta de comunicación por los medios de contacto acordados (llamadas telefónicas y mensajes de WhatsApp), así como la falta de envío de tareas mediante evidencias fotográficas y de video, además de la inasistencia a las reuniones realizadas con motivo de atender temas relacionados con aprendizajes y desempeño académico de sus hijos o tutorados.

Es por ello que la presente investigación y propuesta de intervención se realizan para fomentar la participación e involucramiento de los padres en la educación y actividades académicas de los alumnos, ya sea en la modalidad virtual o la presencial.

Método de investigación

Aunado al método de Etnografía para la Paz utilizado en esta investigación, se propone un diseño de Investigación Acción Intercultural para la Paz como método que forma parte del programa de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE).

Tal como lo menciona el autor Sandoval Forero (2018):

Se propone este tipo de Investigación Acción Intercultural (IAI) para contextos como la escuela, donde buena parte de los conflictos que derivan en violencia física, acoso escolar, violencia de género, etc. [...] La Investigación Acción Intercultural se sugiere como metodología para investigar conflictos, violencias y convivencias pacíficas en el aula y la escuela, para cambiar prácticas educativas y relaciones en la comunidad escolar que afectan la convivencia armónica y la atención a los conflictos con procedimientos no violentos. (Sandoval, 2018. P. 78)

Es conveniente mencionar en qué consiste cada una de las fases, para poder tener claro el ciclo que se retomará en una investigación con este método, sin embargo, la investigación-acción no se desarrollará en la presente investigación, debido a que se retomará el análisis de los datos recopilados en campo mediante la EtnoPaz. En los párrafos siguientes se realizará como ejercicio un diseño de propuesta, que formaría parte de un plan de acción al momento de implementar la investigación-acción posteriormente.

El método de Investigación-Acción Intercultural es una propuesta metodológica basada en lo que propone Orlando Fals Borda y en la pedagogía y epistemología de Paulo Freire, que pretende el cambio educativo en contextos interculturales y de cambio social. (Sandoval, 2018. Pp. 84-85)

El proceso para llevar a cabo este método consta de las siguientes fases:



Realizar un diagnóstico grupal de la situación de conflictos, agresiones o violencias presentadas en el aula. Realizar un análisis, reflexión y evaluación acerca de la realidad observada.

- Obtención de información institucional. Trabajo de campo.
- Análisis de la información (Contexto, conflictos, teorías)
- Elaboración de un plan de acción para atender la situación presentada.
- Acción de forma colectiva con los sujetos involucrados.

Sistematizar la información, realizar una evaluación y una reflexión autocrítica acerca de los resultados, para presentar un informe final de lo obtenido. (Sandoval-Forero, E. (2022, 27 de marzo). Investigación Acción Intercultural para los Conflictos y la Paz, 3 de 5 [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=8ph1CVXP3rw> Red de Interculturalidad y Paz (redAIPAZ)).

La convergencia teórica y metodológica del método de IAP y sus fases en el proceso de investigación, son el fundamento para la Investigación Acción Intercultural que tiene como uno de sus objetivos el conocimiento colectivo en la escuela y su entorno de realidades objetivas y subjetivas de conflictos, violencias y paces con el compromiso de actuar junto con los sujetos sociales para la transformación de esas condiciones desfavorables por ambientes de convivencia no violenta. Este método de IAI, dependiendo de los objetivos de la investigación, puede ser complementado con el método de la Etnografía para la Paz (EtnoPaz) que también converge en la necesaria transformación social por un mundo más justo, más equitativo, menos desigual, y en micro contextos, como el educativo, se fragua el empoderamiento pacífico. (Sandoval, 2018. P. 80)

Es importante reconocer que este método tiene un enfoque que asume la construcción de conocimiento involucrando a los sujetos, con justicia social, democracia y transformación educativa y social. Se requiere de la comprensión de las violencias, en tiempos y espacios determinados. Algunas de sus bases epistemológicas son las siguientes:

- Construye conocimiento colectivo
- Involucra a los sujetos
- Emplea técnicas pacíficas
- Sentipensar-actuar. Rompe con los métodos convencionales
- Construye una sociedad más justa, que transforma
- Se explica claramente qué es la investigación, para qué y por qué de manera pública
- Rechaza los criterios de neutralidad del método científico, pues se actúa ante los conflictos.
- Algunas de las técnicas y herramientas abordadas en este método se emplean también para otros métodos de investigación, y algunas de ellas son:
 - Técnicas: Observación (directa y participante)
 - Herramientas: Guion de observación y diario de campo

Retomando las fases de la investigación-acción, y de acuerdo con el trabajo etnográfico, se concreta el contexto y el diagnóstico de la comunidad y el grupo, con la información obtenida mediante entrevistas y observación directa participante, de la siguiente manera:

Contexto comunidad	Contexto grupal
Santa Ana Jilotzingo, Otzolotepec, Estado de México Habitantes (2020): 6,839 Actividad económica predilecta: comercio por temporada Porcentaje de población indígena: 38.19% Población analfabeta: 8.03% Promedio de grados de escolaridad en adultos: 7.26 Viviendas con internet: 17.67% Viviendas con computadora, laptop o Tablet: 10.45% Fuente: Recuperado de https://mexico.pueblosamerica.com/i/santa-ana-jilotzingo-2/ Consultado el 22 de enero de 2022.	Ocupación de los padres de familia: 17 comerciantes de temporada, 1 comerciante establecido, 2 carpinteros, 1 empleado, 1 nutriólogo, 1 piloto aviador. Ocupación de las madres de familia: 2 docentes, 7 comerciantes de temporada, 12 amas de casa, 1 costurera, 1 repostera, 1 nutrióloga. 2 madres solteras. Grupo 1° y 2° A: 25 alumnos, 13 niñas y 12 niños. Asistencia promedio a las clases virtuales: 6-8 alumnos
Problemáticas identificadas en las observaciones	
a) Recursos digitales y tecnológicos insuficientes para las clases virtuales y a distancia b) Espacios inadecuados para el aprendizaje c) Tiempo insuficiente para trabajar los contenidos y actividades en casa d) Falta de participación y apoyo de los padres en el aprendizaje de sus hijos e) Desempleo y crisis económica familiar debido a la pandemia f) Desinterés de los padres de familia con el trabajo de aprendizaje en casa g) Inasistencia de los alumnos a las clases virtuales y de los padres de familia a reuniones convocadas para tratar asuntos académicos de sus hijos h) Fallas técnicas y de conectividad durante las clases virtuales	

A continuación, se enlistan las violencias con las que se relacionan las categorías de análisis construidas a partir de las observaciones realizadas y registradas en el

trabajo de campo, para posteriormente dar paso a la planeación de las actividades que formarán parte de la propuesta de mejora.

Categorías de análisis	Relación con perspectiva de la investigación (paz integral)
Desinterés de los padres de familia	Violencia simbólica Violencia estructural
Inasistencia a las clases virtuales	Violencia estructural Violencia simbólica
Falta de recursos para las clases virtuales	Violencia estructural Violencia cultural
Dinámica familiar	Violencia simbólica Violencia directa
Desinterés de los alumnos en las clases virtuales	Violencia simbólica Violencia cultural
Falta de responsabilidad de los padres de familia	Violencia simbólica Violencia cultural
Indicaciones burocráticas educativas	Violencia estructural
Salud familiar	Violencia estructural

Al identificar estas violencias se retoma el ejercicio de la propuesta de mejora como medio de transformación de la realidad problemática observada, en este sentido, la cuarta fase consiste en realizar un plan de acción, con el cual se atenderán los conflictos y problemáticas identificadas con la finalidad de darles atención para mejorar y transformar la realidad del contexto, con una perspectiva desde la Paz Integral, en este caso, estrechamente vinculado con el objetivo general de la investigación, el cual pretende analizar los factores que influyen en la participación e involucramiento de los padres de familia durante las clases a distancia de los alumnos durante el aislamiento por la pandemia de Covid-19.

Por ende, se desarrolla la siguiente propuesta, que forma parte de una ruta crítica que conforma el Plan de Acción para atender las necesidades presentadas.

Nombre de la propuesta	ESCUELA PARA PADRES - Aprendiendo con mi hijo: en la familia y en la escuela
Objetivo	Concientizar a los padres de familia acerca de la importancia de su participación e involucramiento en el proceso educativo de sus hijos, mediante recursos visuales enfocados en la construcción de paz y sensibilización familiar.
Ruta crítica Proceso de la acción	Identificar las principales problemáticas y necesidades relacionadas con la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos durante las clases a distancia. Relacionar las problemáticas y necesidades con las categorías de análisis, y a su vez, con la perspectiva de paz integral Abordar las categorías de análisis desde los ámbitos principales en los que se presentan: familia y escuela. Diseño del esquema de trabajo: ámbitos que se abordarán (familia, escuela y co-participación en el proceso educativo) Atención y análisis de las conferencias virtuales del CONVIVE. Identificación de las sesiones pertinentes al tema y ámbitos abordados. Recuperación de ideas principales, información destacada y relevante, síntesis de la sesión. Diseño de los medios comunicativos visuales de información (Folletos informativos, infografías, carteles) Diseño y calendarización de las sesiones informativas y de distribución de los recursos visuales Aplicación de la estrategia, distribución de la información y abordaje del tema. Recopilación de opiniones, ideas y comentarios. Registro de resultados.

Mi hijo y su familia

SESIONES CONVIVE EN FAMILIA	PROPÓSITOS
*Valorando las labores domésticas y de cuidado *Educación emocional y su trascendencia en la familia	*Reconocer la importancia de la labor de cada integrante de la familia *Reconocer emociones y su gestión en la familia

Mi hijo y la escuela

SESIONES CONVIVE EN FAMILIA	PROPÓSITOS
*La importancia de los padres de familia en la educación de la niñez desde la perspectiva legal *Escuela y familia como un vínculo para la construcción de paz	*Identificar y conocer obligaciones legales relacionadas con la educación de los niños *Educación familiar y escolar para la construcción de paz

Me involucro con mi hijo

SESIONES CONVIVE EN FAMILIA	PROPÓSITOS
*Interculturalidad para la paz *¿Reaccionar o responder? Aprender a detectar y gestionar conflictos de manera pacífica	*Reconocer la influencia de la interculturalidad para la paz en la familia y en la escuela *Reconocer necesidades y emociones para gestionarlos de manera pacífica

El diagrama muestra un flujo de actividades por mes, representado por una serie de cinco rectángulos de colores (naranja, verde, verde, verde, azul) con flechas que indican la secuencia. Cada rectángulo contiene una imagen circular y un texto descriptivo.

- Visualización de las sesiones** (Naranja):
 - Mes 1 (Agosto-septiembre) Inicio de ciclo escolar
- Diseño de material gráfico-visual** (Verde):
 - Mes 2 (Octubre-noviembre)
- Compartir material gráfico-visual** (Verde):
 - Mes 3 (Diciembre-enero)
- Compartir ideas y aprendizajes** (Verde):
 - Mes 4 (febrero-marzo)
- Evaluación** (Azul):
 - Mes 5 (abril-mayo)

El objetivo de este plan de acción es lograr que los padres de familia se concienticen acerca de la importancia de su participación e involucramiento en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos, para así tener mayor motivación y disposición en el trabajo compartido entre docentes y familias, en pro del aprendizaje de los alumnos.

Las sesiones de CONVIVE EN FAMILIA resultan ser un medio adecuado y al alcance de la mayoría de las familias, con temas relevantes y entendibles para todos, por lo que es un recurso idóneo para favorecer la reflexión y concientización de los padres de familia y su papel en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos, así como de los docentes, para procurar que conozcan la información disponible a nuestro alcance y que apoya para resolver, en alguna medida, situaciones de problemáticas presentadas en nuestro contexto.

Esta propuesta se presenta como un ejercicio construido durante el curso de Investigación Acción Intercultural, para comprender de mejor manera el proceso de construcción de una alternativa de intervención para transformar la realidad observada e investigada, ya que debido al tiempo durante el que se desarrolló esta investigación, no fue posible actuar en consecuencia. Todo ello, aunado al programa de estudio de la maestría, que indica los métodos de investigación que se pueden retomar al desarrollar esta tesis, siendo uno de ellos la Investigación Acción Intercultural para la Paz.

Referencias

- MIPCE (2016) Programa de Estudios de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares. México: Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores.
- Salazar-Mastache, Irma Isabel (2021) Interpretación de los datos de campo desde la perspectiva metodológica e intercultural de Paz Integral. México: Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales. Vol. 5, No.1
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2014) Educación, paz integral sustentable y duradera. México: Universidad Autónoma Indígena de México. Ra Ximhai Vol. 10 Núm. 2. Pp. 115-133
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2018) Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías Descolonizadoras. Venezuela: Editorial Alfonso Arena.

Capítulo IV. Gestión educativa

La construcción de una gestión comunitaria: alternativa para transformar comunidades educativas

ESCUELA NORMAL DE ECATEPEC

Angelle Alanis Barcenas

Palabras claves: Gestión Escolar, Burocracia, Instituciones Educativas, Ambiente Educativo, Experiencia Pedagógica

El presente es parte de una investigación en desarrollo cuyo objeto de estudio gira en torno a la cultura de orden institucional manifiesta en modelos de gestión burocrática que tensa los procesos de gestión formativo-pedagógica en el hacer y vivir de la experiencia docente frente a las infancias. En el marco epistemológico de la Investigación-Acción-Intercultural, como ruta de construcción, el objetivo es generar una transición desde esta delimitación acotada socialmente por las interacciones y experiencias por tradición, hasta llegar a una gestión educativa comunitaria que perfile la diversidad del colectivo docente y pueda crear alternativas en cómo podemos, desde la función conferida, hacer gestión sin dejar que lo sistémico y estructural nos consuma antes bien colocándonos en la escena como sujetos políticos (directivos-estudiantes-docentes).

Será a partir de dicha herencia versada en relatos de memoria, de implicación y entrevistas narrativas a docentes de educación preescolar, que el presente realizará un rastreo crítico -en el marco de la Interculturalidad para la Paz- de su significación en torno a la gestión como práctica de la cultura escolar, para comprender en la subjetividad construida la forma en que se relacionan y les interpela las decisiones escolares trascender entonces a formas pedagógicas de la gestión en pro del sujeto de la educación.

Introducción

La escuela representa un espacio educativo donde intervienen e interactúan diversas formas de ser, de acontecer, de valorar y de interpretar una diversidad de realidades educativas. La interacción y las dinámicas presentadas en éste desarrollan significaciones que nos conducen, determinan, orientan y delimitan, en gran medida, las acciones que suceden al interior de las escuelas y que permea a toda la comunidad educativa. Es en este sentido, qué se crea desde el interior de las escuelas, una cultura de orden institucional entendida como el cúmulo de significados y de comportamientos que definen su función social y que otorgan un ser y deber ser propio de la objetividad de las realidades.

La omnipresencia de dicha función edifica cierta legitimidad que se constituye al manifestarse en la tipificación de acciones, pensamientos y formas de acontecer

una realidad educativa con independencia de las necesidades, intereses y vulnerabilidades de la comunidad educativa; es decir, se hace presente en modelos hegemónicos, significados por los docentes como modelos de gestión burocrática, que imperan en la violencia estructural – sistémica y en el poder, otorgando un éxito que se esfuerza por conservar y reproducir esquemas, aconteceres y contribuir a la finalidad misma de la educación en términos sociales.

Es a partir de ello que la presente investigación tiene como intención develar cómo la cultura de orden institucional constituye diversas significaciones referentes a los modelos de gestión burocrática edificando las subjetividades del ser, incidiendo de forma directa en las diversas funciones sociales que operan dentro de las instituciones, tensando en este sentido, la gestión formativa – pedagógica en el hacer y vivir de la experiencia docente frente a las infancias. Este entramado de significados y símbolos, desde esta interpretación, está presente de manera perceptible o imperceptible y generan una determinación social que se rige en las escuelas cumpliendo de manera correcta la función social, pero abandonando la función educativa. Es, a partir de estas dinámicas y la pluralización - unificada de hacer educación, lo que me genera relevancia a mi realidad educativa: la manera en cómo se ha instituido la gestión en las escuelas desde este posicionamiento ideológico.

Metodología

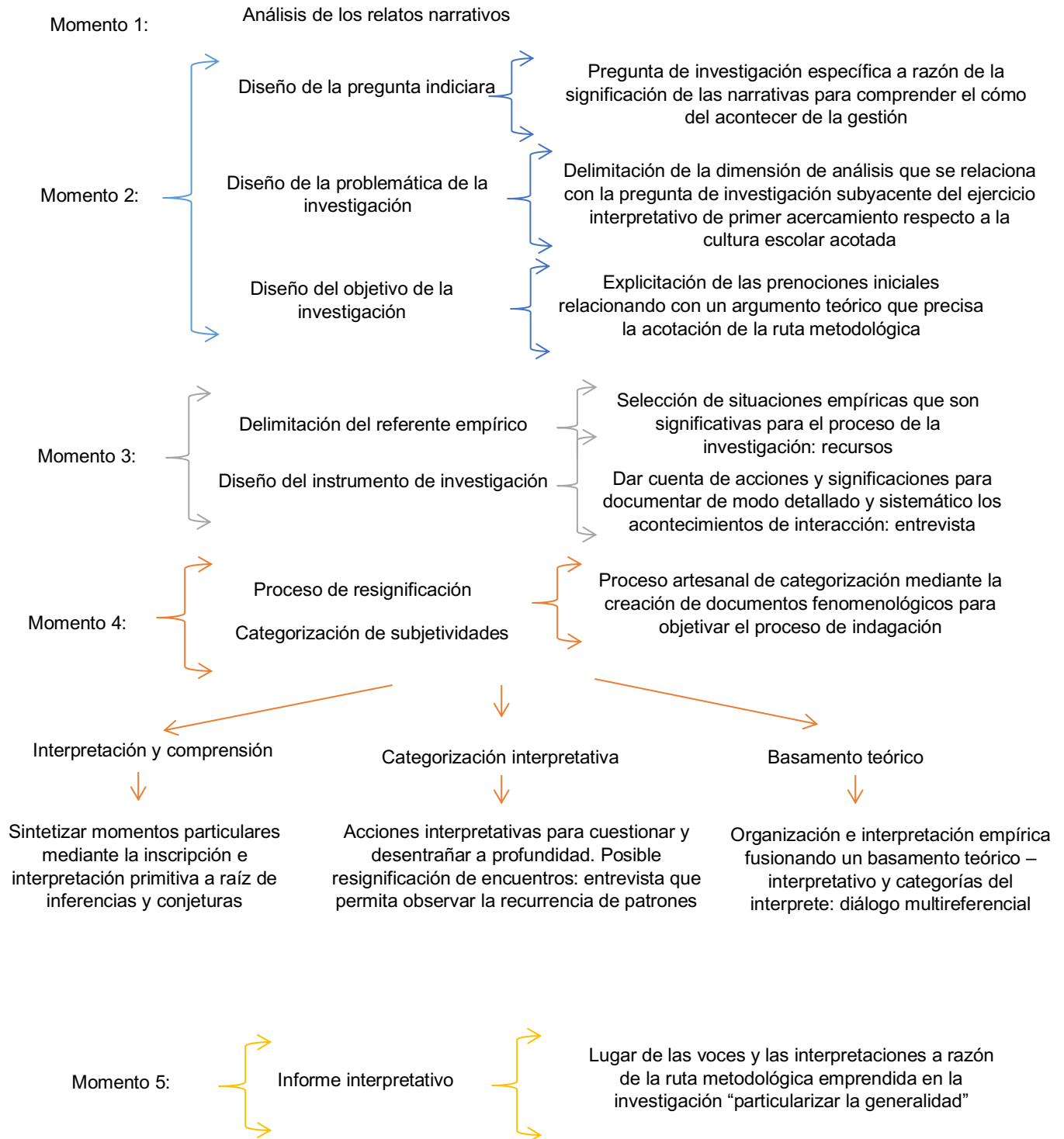
La presente investigación tiene por objeto emprender el acto creativo de investigar para acercarse a la realidad educativa y trazar un boceto de transmutación posible que permita resignificar la gestión formativa – pedagógica. A razón de ello la presente se sitúa en el paradigma socio crítico pues en palabras de Elliot (citado en Santamaría, 2011) “la finalidad de toda investigación debe ser la transformación social de las prácticas educativas” (p. 10) por ende tiene como intención generar un proceso permanente que permita cuestionar, reflexionar y actuar teniendo por finalidad comprender, entender e interpretar hechos educativos para posiblemente trazar, nuevas alternativas que transformen tales realidades educativas. Dicha transmutación pondera, en este sentido, la experiencia y el proceso intersubjetivo en la que se constituye la misma. La característica de la intersubjetividad permite la participación de los actores mediante experiencias y vivencias.

Es a razón de ello, que se pone en manifiesto el marco epistemológico de la Investigación Acción Intercultural como la metodología a emprender en la presente pues tiene como intención la transformación de visiones y de relaciones hegemónicas occidentales que han edificado un cúmulo ideológico “tradicional” (Tarres, 2015. p. 36) y que simbólicamente, determinan el actuar cotidiano. A tal efecto, la presente investigación pretende conocer los procesos de apropiación de la práctica de gestión burocrática, como resultado y/o producto de las internalizaciones subjetivas individuales de cada uno de los docentes y las docentes y que, en la práctica educativa, significan tales percepciones otorgándoles un sentido y una razón instrumental que se ve materializada en acciones sociales y acciones comunicativas al interior de la escuela de educación preescolar.

Para el rastreo de tales en la escuela de educación preescolar, fue necesario para esta investigación trazar una ruta metodológica que diera cuenta a tales significaciones y sentidos subjetivos de las docentes y los docentes inmersos en la escena educativa de la gestión apelando a la pregunta indiciaria: ¿Cómo el docente de educación preescolar significa la práctica de gestión escolar? Es, a partir de tal necesidad, que la ruta metodológica referida acciona bajo el paradigma socio – crítico desde una perspectiva metodológica de Interculturalidad, considerando dentro de su trabajo artesanal, el enfoque fenomenológico.

Jacob (citado en Bertely, 2000) manifiesta que emprender investigaciones que consideren las percepciones subjetivas proveerá de conocimiento del significado de comportamientos y el contexto en donde se producen tales (p. 22). En este sentido abordar la experiencia y la significación de esta desde la fenomenología, permitirá hacer concreta la subjetividad de los actores implicados desde su configuración individual a partir de condiciones propias del mismo y del medio donde se desarrollan ya que “su objeto es la demostración y la explicación de las actividades de conciencia (*Bewusstseinsleistungen*) de la subjetividad trascendental dentro de la cual se constituye este mundo de la vida” (Drecher, s/f, p. 73). De esta manera, la práctica educativa se manifiesta como una estructura de significados que se desarrolla y se va creando en cada acción educativa. Comprender los motivos de las acciones y ser consciente de la implicación de estas en la práctica educativa, permitirán iniciar un proceso crítico dirigido a superar saberes experienciales presentes en el marco de la cultura institucional.

El análisis de la realidad escolar se desarrolla en el preescolar “Jardín de Niños Mariclaire Acosta Urquidí” constituido por 5 docentes frente a grupo, 2 promotores de actividades extracurriculares y una directora escolar. Para el desarrollo de la ruta metodológica, el instrumento a utilizado para la recuperación de significados desde la experiencia es la entrevista. La entrevista, de acuerdo con todo su basamento teórico y epistemológico, versa en ser un instrumento técnico en la cual se pretende obtener información de forma oral y personalizada. Es a razón del enfoque fenomenológico que la entrevista encuentra una re – significación conceptual en la presente para hacer uso de esta de manera crítica; por lo tanto, la entrevista será entendida en la presente como un encuentro interaccional donde el diálogo y la conversación serán los vehículos para recuperar el sentido y significado de diversas perspectivas en función a la escena educativa que se desea comprender. Para la comprensión de los significados el recurso fundamental para obtener la empiria necesaria será la experiencia, ya que “(...) tiene relación con la perspectiva desde la que el sujeto aprehende la realidad, y la comprensión se hace con relación a la posición que ocupa en el mundo. El espacio y el tiempo en que transcurre el individuo determinan sus vivencias” (Drecher, s/f, p. 1); en este sentido la comprensión de los significados requiere desarrollar una estrategia metodológica que permita desarticular los elementos que intervienen en las subjetividades materializadas en las prácticas educativas para distinguir el “sentido émico” (Bertely, 2000, p. 96) que caracteriza en la individualidad y colectividad; por tanto, se desarrolló la siguiente estrategia:



Fuente: Elaboración Propia

Resultados

En consideración de lo anterior se presenta la primera categorización del referente empírico obtenido de las entrevistas de experiencias docentes frente a la gestión educativa, con la finalidad de interpretar los significados entorno a la misma para comprender su incidencia y profundizar en las subjetividades particulares. Su abordaje se realizó mediante la sistematización, triangulación y construcción de categorías sociales que permitieron realizar un rastreo crítico en el marco de la Interculturalidad para la Paz de las significaciones en torno a la gestión como práctica de la cultura escolar.

Lo instituido en la gestión

Entendemos entonces, cómo funcionan los diversos mundos de vida a través de nuestra perspectiva gracias a la herencia que nos provee de historia y de “conocimiento” que si bien, en lo social tiene un argumento válido, funciona como un medio para comprender el cómo, el qué y el para qué de ciertas cosas y ciertos hechos que suceden a nuestro alrededor. Esta impresión se hace presente en diversos ámbitos sociales donde nos desarrollamos y donde nos desenvolvemos, en ocasiones se cuestiona, pero muchas otras se reconocen como verdaderas y se manifiestan en externalizaciones que se tipifican hasta generar una apropiación de significados diversos que se materializan en modos de ser y acontecer en el plano social donde nos desarrollamos. En la escuela, esta impresión se hace presente en las diversas interacciones sociales que se presentan y que configuran un modo de ser y acontecer.

Pensar a la gestión escolar como algo propio de lo institucional, constituyó como el primer referente para comprender la manera en cómo los miembros de la escuela activa significan esta práctica en su andar cotidiano; ante la pregunta ¿quiénes hacen gestión dentro de una escuela? cada docente comparte su experiencia desde una perspectiva institucional, así lo hace saber la docente Verónica:

¿Gestión? Los (...) desde, no se mucho, administrativamente no sé mucho, pero, según yo, son los docentes pudiera ser, los directivos ellos si pueden hacer este unas gestiones a lo mejor más (...) como te diré, cómo más fácilmente por la función que tienen para que apoyen en la escuela y también pudiera ser algunos padres de familia, la sociedad de padres de familia a lo mejor ellos pudieran hacer algún tipo de gestión. (VITCHSG)

La respuesta emitida por Verónica surge a partir de la reflexión de sus experiencias y vivencias a lo largo del servicio educativo que ha ejercido en diversas instituciones, interpretando en su respuesta que el término gestión se hace presente como un sinónimo de jerarquizaciones institucionales que apelan por reconocer figuras socialmente constituidas que se posicionan y categorizan, bajo esta epistemología, como sujetos únicos capacitados para ejercer gestión. Sucede casi exactamente lo mismo con la docente Yadira al comentar para esta misma pregunta que:

Pues en este caso serían los directivos, son los que realizan la gestión. (YIOSG)

Es casi exactamente lo mismo, porque la docente acota su respuesta únicamente a mencionar la figura y el rol que desempeña el directivo escolar frente a la escuela. De forma que, dentro de la perspectiva institucional la significación apela por el reconocimiento de estas funciones necesarias para contribuir con el orden predeterminado de las escuelas. Con la docente Yocelyn se presenta la misma respuesta acotada:

La gestión la hace la directora. (YSMSG)

Es en ambas interpretaciones que las docentes se posicionan inmersas en las dinámicas de la institución, cada una de las experiencias y respuestas acotadas y seguras al mencionarlas manifiestan que la gestión se atribuye como una función definida y preestablecida en la cual el directivo escolar es quién la ejerce en los procesos educativos internos. En este sentido, la gestión escolar desde el ideario docente, representa una función institucional que está otorgada a ciertos sujetos capaces de ejercer esta acción, sujetos que por el simple hecho de tener el cargo categorizado “conocen”, “saben” y en muchas ocasiones “deben” de ejercer la gestión al interior de la escuela, al respecto de ello Crespillo (2010) menciona que “en cualquiera de las definiciones que se realizan de la escuela, siempre encontramos una serie de elementos fundamentales que intervienen y que hacen la escuela como institución, por ello maestros y alumnos se encuentran siempre incluidos dentro de las distintas definiciones” su devenir de escuela como institución encuentra fundamento en el orden social mismo conferido por tradición, por experiencia, por historia, perfilando en conjunto una cultura propia de la escuela que toma paulatinamente su organización.

La gestión bajo este cúmulo de significados aparece como una acción habituada en la función directiva, y en este sentido, lo propio de la institución subyace precisamente desde el principio del orden institucional, sin quizás conocer el origen de la historia de las escuelas, preexiste en la subjetividad docente una “lógica” que al momento de reflexionar respecto de quién emprende gestión en el interior de las escuelas, se superpone esta “lógica” para explicar el orden institucional, pues al reflexionar sobre su consideración respecto de quién ejerce gestión, describen la manera en cómo opera la gestión desde lo que han observado, lo que han conocido y lo que “saben” respecto al tema. La docente Yadira, hace saber cómo es que la gestión se realiza desde la función directiva:

Pues porque ellos son los encargados de organizar toda la parte, vamos a llamar administrativa, de padres de familia, este aunque nosotros también, bueno nos dan parte de administración en cuanto a (...) a los salones, realmente la (...) los directores son los que llevan todo: la sociedad de padres de familia, todas las cuestiones de ver de las necesidades de la escuela, nos preguntan de manera individual pero posteriormente ellos son los que tienen que organizar todo esto en conjunto con los padres de familia. (YIOCG)

La capacidad que se ha edificado en la función directiva se reconoce en la significación como producto de acumulación de “conocimientos” que les permiten,

ante los ojos de los docentes, acontecer porque “se tiene la capacidad para”, “saben cómo”, tal es el caso de la docente Verónica, quién al reflexionar su consideración de la primera pregunta comenta lo siguiente:

(suspira y se queda pensando unos segundos) Porque en caso de los directivos, tienen un conocimiento pues obviamente más amplio de la escuela si, conocen también los, los grupos todos los grupos, nos conocen a todos nosotros como docentes y van conociendo las necesidades también, a lo largo del transcurso del ciclo escolar los, las necesidades también de cada grupo o las necesidades de los docentes generando así una necesidad de toda la, la comunidad escolar. (VITCHCG).

En este sentido, la significación de la docente advierte que la gestión se presenta como un “conocimiento” representándolo como un saber válido, argumentado, verdadero que es posible acceder a él en medida que se conozca más de él y se tenga mayor apropiación de él; para la experiencia docente los directivos escolares son los sujetos capaces de adquirir este conocimiento, se representan en la significación como sujetos que “conocen”, que “saben”, que “tienen” el conocimiento más amplio y válido de la gestión y su desarrollo en la institución. Al respecto de ello Chabarati (2017) menciona que el “saber es un concepto que incluye el conocimiento, pero que además implica la confrontación con otros sujetos y la apropiación de la realidad” (p. 41) en este sentido los saberes que son socializados adquieren cierta legitimación y relevancia en medida que van apareciendo en la cotidianeidad, el saber socializado de la gestión escolar emprendida por los directivos escolares frente a los docentes genera un “conocimiento” y un “saber” respecto al orden institucional.

Las experiencias directas con las prácticas de gestión, en este sentido, se “saben” se “conocen” por las recurrencias en los marcos institucionales de cada escuela en particular, este argumento que anteriormente se ha interpretado como “lógica” se presenta como lo menciona Berguer & Luckmann (1993) como un “conocimiento primario con respecto al orden institucional” (p. 86) y este va instaurándose mediante la socialización de tal “conocimiento” dotando formas de comportamiento institucionalmente apropiadas.

Discusión y conclusiones

Las significaciones recuperadas en las entrevistas con docentes activos en el preescolar se manifiestan que están situadas desde un posicionamiento institucional. Es a partir de este que se recuperan las experiencias y las vivencias que se tiene frente a la gestión escolar de manera que, cada uno en su particularidad, otorga un significado y un sentido a estas mismas describiéndolas desde un discurso subyacente de lo instituido en la gestión educativa. A raíz de las interpretaciones realizadas, los docentes de la escuela de preescolar significan a la gestión como:

1. Una función institucional, puesto que en el ideario docente edificado por herencia y experiencia representa a la escuela como un mundo de vida

estratificado en el cual cada una de las categorías presentadas convoca un ejercicio de actuación marcado y delimitado por lo institucional.

2. Convoca una lógica institucional, el devenir de las interacciones que se gestan al interior de las escuelas de preescolar crea y recrea saberes en los cuales, su socialización y sobre todo su tipificación en estas desarrolla de forma paulatina diversos modos de acontecer en función del marco institucional omnipresente en el espacio educativo.
3. Un pseudopoder que reside en el orden institucional, la recurrencia en la función directiva se argumenta en qué estos sujetos sociales por “tradición” son aquellos que “tienen la capacidad” para ejercer gestión al interior de las escuelas de preescolar.
4. Un “deber ser” como producto de lo objetivado, la gestión educativa representa una responsabilidad adherida a la función de la autoridad educativa. Ésta conlleva el desarrollo de tareas, actividades y acciones que se “conocen” en el marco institucional y que, al ser socializadas con los demás miembros de la comunidad educativa, se aprenden y son recurrentes.

La relación de estos cuatro aspectos generados de las significaciones docentes, comprenden que las prácticas de gestión subyacen de lo instituido en las subjetividades particulares, significan a tal modo que se convierten en argumentos “válidos” que si bien, se muestran como externas al ser docente, importan y recobran relevancia al momento de ser analizadas en la propia implicación sobre las mismas experiencias evocadas.

Referencias

- Sánchez Santamaría, J. (2011). Tradiciones epistemológicas en Investigación Educativa: Paradigmas clásicos. De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. Revista Digital Sociedad de la Información, 28, 1 – 27
https://www.researchgate.net/publication/235419830_Tradiciones_epistemologicas_en_Investigacion_Educativa_Paradigmas_clasicos_De_las_leyes_subyacentes_a_la_modernidad_reflexiva
- Fals, B. & Rodríguez, B. C. (1987) Investigación Participativa. Montevideo: La Banda Oriental.
- Tarres, M., L. (2015). Lo cualitativo como tradición. Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: El Colegio de México, pp. 35 – 60.
- Drecher, J. (s/f). Fenomenología Alfred Schutz y Thomas Luckmann. Universidad de Konstanz, pp. 1 – 113
<http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodologiaMaestria/Drecher.pdf>.

- Bertely, B. M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós, pp. 11 – 94.
- Crespillo, A. E. (2010). La escuela como institución educativa. Revista Dialnet, 5, 1, pp. 257 – 266 <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3391527.pdf>.
- Charabati, N., E. (2017). Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. México: UNAM, pp. 41 – 58.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1993). La Sociedad como realidad objetiva. En Berger, P. L. & Luckmann, T. (1993). La construcción social de la realidad. Argentina: Cultura Libre, pp. 64 – 90.

Identificación de tipos documentales circulantes en el flujo de información documental

CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES

Christian Alejandro González Nolasco

María del Rosario Chávez Iturbe

Araceli Fabián Bueno

María Teresa Edelmira Vargas González

Palabras claves: Estructura Funcional, Unidades Orgánicas, Estructura Orgánica, Documentación, Unidad Productora.

El objetivo principal de esta contribución es el estudio sobre el flujo de información documental en los procesos certificados del Sistema de Gestión de la Calidad implementado en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores. De manera inicial, se centra en la producción documental de las funciones distribuidas entre las distintas unidades orgánicas involucradas en los procesos de Docencia (Elaboración de planificación docente y Seguimiento y Evaluación a la Aplicación de la Planificación Docente), Control Escolar, Recursos Humanos y Recursos Financieros.

A partir de la metodología propuesta por el Tratamiento Documental, se han contrastado las actividades descritas en los procedimientos declarados con las funciones estipuladas en el Reglamento de las ENPEM, con el objetivo no solo de comprobar qué tan alineado se encuentra el primero con el segundo, sino también, para proponer los grupos documentales y su jerarquía dentro del cuadro de clasificación archivística.

Introducción

La presente contribución es producto de un esfuerzo de investigación que surge a partir de las necesidades de organización de la documental correspondiente al Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP), que se encuentra alojada en el Archivo General de la escuela. El fin último de la tarea investigativa es concretar una propuesta de programa de gestión, que sirva como instrumento institucional para la orientación y la toma de decisiones en materia documental con una visión integral y estratégica.

Uno de los procesos de conocimiento necesarios para la construcción de una propuesta ecológica desde el punto de vista informativo, es clarificar la estructura funcional de la institución objeto de nuestro estudio, vista como una entidad

productora de documentos. Dicho de otra manera, es necesario que más allá de la necesidad práctica, se analicen las funciones desarrolladas por la escuela normal, como el origen de grupos y tipos documentales específicos.

De este modo, el presente trabajo describe brevemente el objeto de estudio analizado, el fundamento teórico y metodológico de la investigación general y por último se centra en el análisis de las funciones de la entidad productora y las funciones que desempeña, con miras a identificar los grupos y tipos documentales generados.

Metodología

Theodore Shellenberg en su obra Archivos Modernos. Principios y Técnicas, menciona, que si los documentos reflejan la organización y las funciones, éstos pueden ser dispuestos en relación con éstas. Declara también, que para la valoración de éstos primero debemos observar que reflejen fehacientemente la estructura y las funciones de la entidad productora, esto a su vez da bases sólidas para la clasificación de documentos, así como para las labores necesarias en la preservación y la eliminación de los mismos (2003, p.52).

La identificación de la estructura orgánica de la CYBENP nos permite reconocer las distintas divisiones estructurales de la institución a través del tiempo, las cuales se traducen en los primeros grandes grupos base para la organización de los documentos. No obstante, el mismo Shellenberg menciona que esta clasificación únicamente es viable en aquellas instituciones que tienen o han tenido una estructura estable y cuyas funciones y procesos administrativos estén perfectamente definidos (2003, p. 59).

En este contexto, para la fase de la investigación en la que nos encontramos, decidimos aplicar una metodología de tipo cuantitativo, propuesta por el Tratamiento Documental Archivístico, el cual es definido por Ana Duplá como un conjunto de operaciones y tareas que se aplican a los documentos... que tienen como objetivo organizarlos, conservarlos y hacerlos accesibles, manejables y útiles en sus diversos fines (1997, p. 77).

Las tareas estipuladas en el tratamiento documental son la identificación, transferencia, organización, valoración, selección, expurgo, descripción y disposición documental. Para efectos de este trabajo, únicamente nos detendremos a identificación y la organización.

Resultados y discusión

Identificación

Según Ramírez, Téllez y Valadez (2004, 105) la identificación es la tarea del tratamiento documental que implica el conocimiento de las características y la estructura de los tipos documentales producidos, sin embargo, también implica

explorar la naturaleza, la evolución orgánica y las funciones de la entidad productora. Las acciones realizadas en esta fase de la investigación son las siguientes:

- Conocimiento de la entidad productora.
- Seguimiento al trámite (desarrollo secuencial de los procedimientos).
- Conocimiento de los documentos básicos generados por el desarrollo de actividades.

Para la revisión de los procesos y los procedimientos declarados en el alcance de la Revisión 01 del SGC de las ENPEM que son: Docencia (Elaboración de la Planificación docente, Seguimiento y evaluación a la aplicación de la Planificación docente); Control Escolar (Selección de aspirantes, Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Regularización, Certificación, Titulación); Recursos Humanos (Integración de expediente de personal, Elaboración de plantilla de personal, Elaboración de reporte de inasistencia); y Recursos Financieros (Elaboración, control y seguimiento del plan presupuestal, Integración del informe financiero bimestral, Adquisiciones), reconocemos las unidades orgánicas involucradas en el sistema de gestión de la calidad, las funciones que desempeñan según el marco normativo de las ENPEM, y cómo estas se correlacionan con los procesos y procedimientos, de los cuales se desprenden las actividades y la evidencia documental declarados en el SGC de las ENPEM.

Nos centramos en la revisión de dos fuentes de información clave: el Reglamento de las Escuelas Normales del Estado de México (RENEM) (Dirección General de Educación Normal..., S. F.) y los procedimientos del Sistema de Gestión de la Calidad (2018), el análisis se materializa en la identificación de las unidades orgánicas involucradas en la implementación de los procesos del SGC, las funciones estipuladas por el RENEM de las que surgen los procedimientos del SGC, así como los tipos documentales que surgen como evidencia.

Metodología para elaborar el cuadro de clasificación

Una vez discutida la naturaleza y propósito de la Identificación como tarea de la organización documental, es necesario establecer la metodología para la construcción del instrumento llamado Cuadro de Clasificación Archivística, pues este es uno de los elementos centrales para concretar la propuesta de gestión documental para el SGC de la CyBENP.

Previo a la descripción de la metodología a utilizar, es necesario definir qué es el cuadro de cuadro de clasificación. Según el Glosario de Términos de la Sociedad de Archivistas Americanos (Pearce-Moses, 2005, 72) se trata de un diagrama o cuadro que describe las categorías documentales y se utiliza para organizar materiales con características similares, asimismo, tienen una naturaleza jerárquica y están asociados con el establecimiento de códigos para cada una de las clases establecidas.

En el contexto nacional, la Ley General de Archivos (Congreso General de los Estados..., 2018, 4) define este elemento como el “instrumento técnico que refleja la estructura de un archivo con base en las atribuciones y funciones de cada sujeto obligado”.

En este orden de ideas, podemos concluir que el cuadro de clasificación es el instrumento archivístico en el que se establecen los grupos documentales de manera jerárquica, al mismo tiempo que permite la ordenación lógica de un fondo, mediante la reproducción de la estructura orgánica y funcional de la entidad productora.

Después de hacer una revisión de la normatividad vigente, la literatura especializada, así como de distintos textos técnicos, tomamos la determinación de fundamentar la construcción del Cuadro de Clasificación Archivística, en la metodología establecida desde el año 2004 por los documentos: Lineamientos generales para la organización y descripción de los archivos de las dependencias o entidades de la administración pública federal y el Instructivo para elaborar el Cuadro general de clasificación archivística emitidos por el Archivo General de la Nación de México (AGN). Esta decisión está fundamentada no solo en la claridad de las fases y requisitos de dicha metodología, sino también, en la relevancia que esta cobró con motivo de la entrada en vigor de la Ley General de Archivos, pues a partir de las directrices que establece, los tres niveles de gobierno y demás instituciones del orden público han generado sus propios criterios de clasificación.

La metodología establecida por el AGN comprende dos etapas, en la primera se pretende generar un “modelo de tratamiento de los documentos de archivo”, mediante las tareas de identificación, jerarquización y codificación, con el propósito último de generar agrupaciones documentales “estables, únicas, delimitadas, universales y flexibles” (AGN, 2012, 16). En la segunda etapa se llevan a cabo los procesos necesarios para la “instrumentación del Cuadro general de clasificación archivística”, mediante las acciones de validación, formalización, supervisión y capacitación (AGN, 2012, 20).

Como podemos observar, la primera fase se refiere a la investigación previa, así como a la planificación de las categorías para la clasificación, mientras que en la segunda, se lleva a cabo la implementación del cuadro de clasificación y seguimiento del mismo. Debemos señalar que, en la presente investigación, nos limitaremos al desarrollo de la etapa inicial, pues en el alcance de la misma, no está contemplada la aplicación, sino únicamente la presentación de la propuesta.

La primera acción es la Identificación, la cual consiste en el reconocimiento de los elementos que servirán como base de las categorías de agrupamiento, las cuales parten de las atribuciones y funciones de la organización (AGN, 2012, 16). A continuación, se lleva a cabo la Jerarquización, que es la acción en la que se construyen los niveles de relación o coordinación, mediante un proceso de comparación es cada una de las categorías, lo que da como resultado la ubicación de cada una de estas en el nivel que le corresponde (AGN, 2012, 18).

Como última acción se desarrolla la Codificación, en la cual se asigna un código que permite sustituir el nombre de cada categoría de agrupamiento, no solo con el propósito de abreviatura o identificación, sino también para controlar el lugar ocupado por la categoría de agrupamiento. La sistematización adecuada, depende de la correlación existente entre el código asignado y su ubicación final en el cuadro de clasificación final ((AGN, 2012, 19).

La propuesta fue construida con base en las siguientes consideraciones:

La Identificación, está fundamentada en las tablas construidas para el propósito en el apartado anterior de esta investigación. Las categorías documentales consideradas en el mismo, están delimitadas por las unidades orgánicas que operan el SGC, por las funciones y las actividades comprendidas en la primera revisión.

Para la codificación de los grupos documentales optamos por un sistema alfanumérico, formado por números naturales y caracteres alfabéticos, para los casos en que estas requieran ser más específicas. La numeración inicia con el 1, tanto para los procesos sustantivos, como para los de apoyo, esto con el propósito de construir un cuadro de clasificación que prevea la añadidura de nuevos grupos documentales. El uso de letras en la codificación está determinado por el tipo de proceso al que corresponde la documentación, de modo tal, que después del primer dígito se adiciona una S para los Sustantivos y una A para los de Apoyo.

La sección 3S Control Escolar contiene tipos documentales, los cuales forman expedientes temporales. Para su uso en el archivo de trámite se mantienen separados, sin embargo, una vez cumplen su función, se integran a la serie 3S.7 Expedientes de Estudiantes siguiendo el principio de procedencia y orden original, dichos documentos están identificados mediante el subrayado en el cuadro de clasificación.

1S Formación Inicial	
1S.1 Elaboración de Planificación Docente de Asignatura	1S.2 Monitoreo y Evaluación a la Aplicación de la Planificación Docente de Asignatura o Curso
1S.1.1 Acuses de recibido de oficios de funciones 1S.1.2 Expedientes de difusión de criterios 1S.1.3 Planificaciones docentes con Instrumento de revisión 1S.1.4 Informes de revisión y/o incidencias 1S.1.5 Minutas de reuniones de revisión 1S.1.6 Planes de mejora 1S.1.7 Informes de satisfacción del cliente	1S.2.1 Acuses de enterados de los estudiantes 1S.2.2 Proyectos de monitoreo y evaluación 1S.2.3 Notificaciones a docentes 1S.2.4 Reportes de monitoreo con Instrumentos 1S.2.5 Expedientes de Reuniones de monitoreo 1S.2.6 Informes de MEAPDAC de licenciatura 1S.2.7 Informes de satisfacción del cliente 1S.2.8 Actas de toma de decisiones
2S Posgrado	
2S.1 Elaboración de Planificación Docente de Asignatura	2S.2 Monitoreo y Evaluación a la Aplicación de la Planificación Docente de Asignatura o Curso
2S.1.1 Acuses de recibido de oficios de funciones 2S.1.2 Expedientes de difusión de criterios 2S.1.3 Planificaciones docentes con Instrumento de revisión	2S.2.1 Acuses de enterados de los estudiantes 2S.2.2 Proyectos de monitoreo y evaluación 2S.2.3 Notificaciones a docentes 2S.2.4 Reportes de monitoreo con Instrumentos 2S.2.5 Expedientes de Reuniones de monitoreo

2S.1.4 Informes de revisión y/o incidencias 2S.1.5 Minutas de reuniones de revisión 2S.1.6 Planes de mejora 2S.1.7 Informes de satisfacción del cliente	2S.2.6 Informes de MEAPDAC de posgrado 2S.2.7 Informes de satisfacción del cliente 2S.2.8 Actas de toma de decisiones
3S Control Escolar	
3S.1 Selección de aspirantes	3S.2 Inscripción
3S.1.1 Convocatorias con oficio de difusión 3S.1.2 Listados de aspirantes presentados al examen de selección 3S.1.3 Listados de aspirantes aceptados validados Expedientes de preinscripción con Comprobante de pre-registro Pases de ingreso al examen	3S.2.1 Listados de verificación de documentación para matriculación 3S.2.2 Registros de escolaridad inicial de 1er. semestre 3S.2.3 Libros de inscripción 3S.2.4 Estadística oficial de inicio - Expedientes de inscripción y matriculación con solicitud y comprobante de pago
3S.3 Reinscripción	3S.4 Acreditación y Regularización
3S.3.1 Listados de alumnos con derecho a reinscripción 3S.3.2 Registros de escolaridad inicial 3S.3.3 Libros de reingresos y traslados - Expedientes de reinscripción con comprobante de pago	3S.4.1 Calendarios de actividades académicas y administrativas 3S.4.2 Registros de horarios, horarios de clase y asignación de profesores 3S.4.3 Cuadros F1 3S.4.4 Listados de alumnos irregulares 3S.4.5 Registros de escolaridad final de cuatrimestre o semestre 3S.4.6 Actas de regularización
3S.5 Certificación	3S.6 Titulación
3S.5.1 Certificados de Terminación de Estudios sin validez 3S.5.2 Solicitudes de corrección 3S.5.3 REDCE 3S.5.4 Expedientes de expedición de certificados y certificaciones - Certificados de Terminación de Estudios - Certificaciones de estudios	3S.6.1 Listado de candidatos autorizados para presentar examen profesional 3S.6.2 Oficios de solicitud y respuesta de números de autorización 3S.6.3 Veredictos de exámenes profesionales 3S.6.4 Libros de Actas de exámenes profesionales 3S.6.5 Acuses de recibido de actas de exámenes profesionales 3S.6.6 Expedientes de solicitud de título profesional 3S.6.7 Oficios de solicitud y entrega de número de registro de título 3S.6.8 Listados con número de registro de título profesional 3S.6.9 Oficios de solicitud de validación de título profesional 3S.6.10 REDCE - Expedientes de exámenes profesionales - Títulos profesionales - Acuse de recibo de título
3S.7 Expedientes personales	
3S.7.1 Expedientes académicos	
1A Recursos Financieros	
1A.1 Elaboración, Control y Seguimiento del Plan Presupuestal Anual	1A.2 Integración del Informe Financiero Bimestral
1A.1.1 Documentos autorizados para el ciclo escolar vigente con oficio de entrega 1A.1.2 Estadística actualizada de alumnos 1A.1.3 Calendario de actividades vigente	1A.2.1 Carpetas de Informes Financieros Bimestrales 1A.2.2 Tablas de acciones planificadas y seguimiento

1A.1.4 Requerimientos anuales por departamentos y áreas 1A.1.5 Plan Presupuestal Anual con Tabla de acciones planificadas y seguimiento y Oficio de acuse de recibido 1A.1.6 Encuesta de satisfacción del cliente	1A.2.3 Encuesta de satisfacción del cliente 1A.2.4 Libros de inscripción 1A.2.5 Oficios de acuse de recibido del IFB firmado por el ARF
1A.3 Adquisiciones	
1A.3.1 Requisiciones 1A.3.2 Expedientes de dictámenes técnicos 1A.3.3 Cotizaciones 1A.3.4 Expedientes de solicitudes de gasto	
2A Recursos Humanos	
2A.1 Integración del Expediente Personal	2A.2 Integración del Informe Financiero Bimestral
2A.1.1 Expedientes de personal docente 2A.1.2 Expedientes de personal no docente	2A.2.1 Lineamientos para la elaboración de plantilla de personal 2A.2.2 Relaciones de asignación de funciones de asignación de funciones 2A.2.3 Propuestas de plazas vacantes 2A.2.4 Horarios de personal 2A.2.5 Acuse de oficios de asignación de funciones 2A.2.5 Plantilla de Personal con acuse de recibo del Área de Administración de Personal
2A.3 Elaboración del Reporte de Inasistencia	
2A.3.1 Registro de asistencia 2A.3.2 Copias de licencia médica, permiso para contraer nupcias, titulación, nacimiento o adopción, cuidados maternos o familiares y fallecimiento de familiar en primer grado 2A.3.3 Oficios de comisión 2A.3.4 Reportes de inasistencia con oficio de acuse	

Conclusiones

Debemos reconocer que ampliar esta revisión de la documentación producida en el desarrollo de los procesos, puede ampliar el número de tipos documentales involucrados en el desarrollo del proceso, sino también, comprobar el por qué a pesar de existir listados de documentación a resguardar, persiste en los archivos la acumulación desordenada de documentos.

Por otro lado, también identificamos que hace falta una revisión de la documentación producida por el ejercicio de funciones no estipuladas en la descripción de los procedimientos del Sistema de Gestión de la Calidad. Existe un número importante de funciones declaradas por el Manual de Organización de las Escuelas Normales del Estado de México, para las cuales no encontramos correspondencia, para ello, también hace falta una revisión directa de los archivos de trámite y concentración, para así identificar los tipos y grupos documentales originados por estas y de este modo tener un panorama completo de los volúmenes documentales que en futuras fases de la investigación deben ser organizadas a

través de un cuadro de clasificación y valoradas con un catálogo de disposición documental.

Producto de este estudio, también identificamos que existe un número importante de registros elaborados y conservados electrónicamente. Para garantizar la unidad de los expedientes producidos, sin detrimento del formato estipulado para su resguardo, es importante que en las siguientes fases de esta investigación, diseñemos instrumentos de descripción y recuperación para dicha documentación.

Referencias.

- AGN (2012). Instructivo para elaborar el Cuadro general de clasificación archivística. El autor. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/54330/INSTRUCTIVO PARA ELABORAR EL CUADRO GENERAL DE CLASIFICACION ARCHIVISTICA.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/54330/INSTRUCTIVO_PARA_ELABORAR_EL_CUADRO_GENERAL_DE_CLASIFICACION_ARCHIVISTICA.pdf)
- Duplá del Moral, Ana (1997). Manual de archivos de oficina para gestores. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- Gobierno del Estado de México. (2003). Reglamento de las Escuelas Normales del Estado de México. https://8b19413c-d60c-4939-a5d1-890649652514.filesusr.com/ugd/0b0fee_6aaa97a6eb734e89b48ccebfc362124.pdf
- Pearce-Moses, Richard (2005). A glossary of archival and records terminology. The Society of American Archivists. <https://files.archivists.org/pubs/free/SAA-Glossary-2005.pdf>.
- Ramírez Aceves, Merizanda María del Carmen, Téllez González, Mario & Valadez, Marco Antonio (2004). Sistemas archivísticos. SCJN, Poder Judicial del Estado de México. Tribunal de Justicia.
- Subdirección de Escuelas Normales (s. f.). Micrositio del Sistema de Gestión de la Calidad. <https://enpmsgc2017.wixsite.com/iso9001>
- Shellenberg, T. R. (2003). Modern Archives: Principles and Techniques. With new introduction by H.G. Jones. Society of American Archivists. <http://www2.archivists.org/sites/all/files/ModernArchives-Schellenberg.pdf>.

El sistema de gestión de la calidad en la planificación docente

ESCUELA NORMAL DE TEJUPILCO

Jeniffer Zagal Flores

Ernestina Benítez Olascoaga

Evelyn Yasmin Domínguez Aguirre

Palabras claves: Sistema de Gestión de la Calidad, Planificación Docente, Perfil de Egreso, Seguimiento a la Aplicación de Planes.

Resumen

Esta ponencia surge de una investigación postulada ante la SEN en enero de 2022, la cual se titula: “El seguimiento y evaluación de la planificación docente en la Escuela Normal de Tejupilco”. Se aborda la siguiente problemática: el seguimiento de la planificación docente no ha impactado en el perfil de egreso de los estudiantes, también los docentes han argumentado que no se han sentido acompañados académicamente, la pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla el seguimiento y evaluación de la planificación docente en la Escuela Normal de Tejupilco?

Para fundamentar teóricamente la investigación nos apoyamos de los siguientes autores: Quintero (1995) y Urzúa (2004) abordan lo de seguimiento, del acuerdo 592 abordamos la planificación, Con Fullan, M y Hageaves, (2000) planeación, y el SGC desde el micro sitio de la plataforma.

En lo metodológico utilizamos el enfoque cualitativo desde la mirada Según Vasilachis (2006) el método usado es el biográfico narrativo desde la perspectiva de Bolívar (2001), las técnicas fueron la entrevista en profundidad y la observación participante con Bolívar (2001)

Los avances de la investigación con los que contamos son los siguientes: en la categoría “importancia que tiene el seguimiento” algunos docentes entrevistados argumentaron que desconocen el seguimiento, y que el seguimiento es más administrativo que académico. También comentaron que el proceso del SGC se hace como se pide, proponen el intercambio de planeaciones entre colegas para la retroalimentación y la mejora académica.

La investigación se está realizando con una muestra de docentes y estudiantes de las tres licenciaturas: Preescolar, Primaria y Telesecundaria.

El proceso de análisis de la información y construcción de otras categorías está en proceso.

Introducción

La investigación educativa es un medio para acceder al conocimiento de la realidad social, decidimos indagar sobre el proceso del Sistema de Gestión de la Calidad que desarrolla el Seguimiento a Planes y Programas en la Escuela Normal por lo tanto, el proyecto versa sobre El seguimiento y evaluación de la planificación docente en la Escuela Normal de Tejupilco, teniendo como objeto de estudio, analizar los procesos del SGC, y el perfil de egreso de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal de Tejupilco.

La investigación se está desarrollando en la Escuela Normal de Tejupilco, ésta se encuentra ubicada en la Región sur del Estado México, en el Municipio de Tejupilco de Hidalgo, los sujetos que nos acompañarán en la investigación son los maestros que imparten cursos en la Licenciatura de Educación Preescolar, Educación Primaria, Enseñanza y aprendizaje en telesecundaria.

La investigación se sustenta teóricamente la investigación nos apoyamos de los siguientes autores: Quintero (1995) y Urzúa (2004) abordan lo de seguimiento, del acuerdo 592 abordamos la planificación, Con Fullan, M y Hargreaves, (2000) planeación, y el SGC desde el micro sitio de la plataforma.

En lo metodológico utilizamos el enfoque cualitativo desde la mirada de Según Vasilachis (2006), el método usado es el biográfico narrativo desde la perspectiva de Bolívar (2001), las técnicas fueron la entrevista en profundidad y la observación participante con Bolívar (2001).

Los avances de la investigación con los que contamos son los siguientes: en la categoría “importancia que tiene el seguimiento” algunos docentes entrevistados argumentaron que desconocen el seguimiento, y que el seguimiento es más administrativo que académico. También comentaron que el proceso del SGC se hace como se pide, proponen el intercambio de planeaciones entre colegas para la retroalimentación y la mejora académica.

La investigación se está realizando con una muestra de docentes y estudiantes de las tres licenciaturas: Preescolar, Primaria y Telesecundaria.

Marco teórico

En todo proceso de investigación es necesario colocar el marco teórico, ya que permite analizar, reflexionar y construir lo necesario para poder dar sustento al trabajo de investigación desde las distintas teorías y distintos autores.

Haciendo referencia al proceso de investigación el seguimiento y evaluación de la planificación docente en la escuela Normal de Tejupilco, se pretende analizar y comprender los procesos del seguimiento que se lleva en SAPE (Seguimiento a la Aplicación de Planes de Estudio) y la relación con el perfil de egreso de los estudiantes de acuerdo al plan y programas de estudio 2018 de las licenciaturas de preescolar, Primaria y Telesecundaria.

SGC en el seguimiento de la planificación docente

La planeación, seguimiento y evaluación a la aplicación de la planificación docente de asignatura y/o curso de Licenciatura y/o Posgrado, será realizada a través del Programa de Docencia de la Escuela Normal (PD-EN), el cual estará elaborado, en estricto apego a la normatividad vigente y con base en el Plan de Docencia de las Escuelas Normales (PD-ENPEM), en el Procedimiento: Docencia: Aplicación, Seguimiento y Evaluación, así como en cada uno de los procedimientos relacionados con la planeación inscritos en la plataforma del Sistema de Gestión de la Calidad de las (ENPEM) (SGC) y con el propósito de garantizar el logro del perfil de egreso de los estudiantes de las 36 ENPEM (Diagrama general de proceso)

Seguimiento

El seguimiento, como parte de la evaluación interna en las escuelas normales, es un proceso continuo y sistemático de reflexión y actuación sobre la propia práctica docente, que se realiza con la intención de transformarla para mejorar la calidad de la formación.

Se entiende por seguimiento a la observación, registro y sistematización de los resultados del monitoreo en términos de los recursos utilizados, las metas intermedias cumplidas, así como los tiempos y presupuestos previstos, las tácticas y la estrategia, para determinar cómo está avanzando el proyecto en su conjunto y qué ajustes se deben realizar (Quintero, 1995).

Entonces el llevar el seguimiento a la aplicación de planes y programas de estudio al interior de la Escuela Normal de Tejupilco, es un compromiso y responsabilidad de ambas partes, docentes frente a grupo y los docentes encargados de llevar dicho proceso, por lo tanto, es de suma importancia reconocer la labor que cada uno de ellos pueda manifestar ante dicha situación.

Daniel Urzúa, plantea que el seguimiento es una acción permanente a lo largo del proceso de los proyectos, permite una revisión periódica del trabajo en su conjunto, tanto en su eficiencia en el manejo de recursos humanos y materiales, como de su eficacia en el cumplimiento de los objetivos propuestos. Es de vital importancia que el seguimiento se realice como una parte integrante del proyecto, acordada con los responsables de la gestión, para que no suceda como una mera supervisión. Recordemos que la función del seguimiento consiste en aportar aprendizaje institucional y no en emitir dictámenes sobre resultados de un proceso (2004).

Teniendo conocimiento del seguimiento que se lleva al interior de dicha institución, es poder constatar que se lleva de manera adecuada, apostándole al perfil de egreso y que el sentido que se da a este proceso es el más adecuado y preciso, para que tenga funcionalidad y sentido.

Planificación

La siguiente categoría es la planificación, ésta es un proceso sistemático en el que primero se establece una necesidad, y acto seguido, se desarrolla la mejor manera de enfrentarse a ella, dentro de un marco estratégico que permite identificar las prioridades y determina los principios funcionales.

La planeación ofrece orientaciones para facilitar la organización interna de la Escuela Normal en torno a las actividades que es necesario realizar como el seguimiento y evaluación de la planificación docente.

Planear es el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles y organizadas, hacer uso de la tecnología, diseñar la metodología y organizar actividades, comunicarse con los alumnos, evaluar, reflexionar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

La planificación docente, la aplicación y el uso que se da al interior de las aulas de clase. En este sentido el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (2011) menciona lo siguiente:

La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución (p. 20).

Hablar de planeación o planificación es un término significativo por el sentido que tiene y consonancia que manifiesta y la relación con los planes y programas de estudio de la licenciatura, por ello es necesario analizar la funcionalidad y sentido que tiene en su aplicación desde el SGC y las tareas que desarrolla el SAPE. A propósito, Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000), argumenta lo siguiente:

Por planeación entendemos el proceso que permite organizar el trabajo docente y facilita su evaluación, su utilidad es aún discutida, sin embargo la noción previa del rumbo a seguir es una luz en el camino de la ardua labor magisterial, con esta acción se aseguran espacios temporales para la creatividad, para la recomposición de estrategias o para la confirmación de las ya planteadas, sin embargo, no siempre es así, ya que, generalmente, la planeación didáctica atiende más a un requisito administrativo que a una verdadera herramienta que nos ayuda a organizar y sistematizar nuestra tarea, por lo que, vista de esta manera, se convierte sólo en un documento e inútil que sólo nos quita tiempo de trabajo efectivo frente a grupo (p. 131).

En definitiva, la planeación es un instrumento que brinda seguridad y confianza para desarrollar una clase, ya que permite seguir un camino coherente, al relacionar los contenidos con las actividades, existiendo organización y definición del tiempo para cada una de las estrategias propuestas, con la finalidad de evitar la improvisación y prever las posibles dificultades que se puedan presentar.

Revisión de planeaciones y observaciones

La revisión de planeaciones es parte fundamental en este proceso de seguimiento a la aplicación de planes y programas, ya que a partir de ello y como función es indispensable valorar los pasos y / o apartados que deben contener las planificaciones y características de manera específica (micro sitio del SGC).

Todo ello con sentido estricto de visualizar las áreas de oportunidad que se encuentren y haya la necesidad de realizar un cambio significativo, con el firme propósito de mejorar y apostar en esta construcción del plan de curso, con lo necesario para ponerlo en práctica y entrelazarlo con el perfil de egreso que marca el plan y programa de estudio vigente 2018.

La planeación es una exigencia que se impone día a día en todas las actividades humanas. El trabajo docente no se escapa a esta exigencia, tenemos en cuenta las consecuencias morales y sociales que el implica. La planificación se hace necesario por razones de responsabilidad moral, adecuación laboral y eficiencia. El profesor necesita saber, para llevar a cabo, que, por qué, a quien y como enseñar.

Liberación de planificaciones

Este apartado viene la liberación de la planificación, ya que es un elemento que se debe tener para que haya mayor seguridad de que la planificación cumple con lo necesario para ser aplicado al interior de las aulas de clase estos argumentos se hacen des el SGC.

Evaluación

Hoy y siempre la evaluación se ha practicado de manera sistemática en el ámbito educativo, los principales propósitos asociados a ella se encuentran relacionados con el mejoramiento y retroalimentación del proceso enseñanza-aprendizaje.

La evaluación es un proceso importante puesto que permite identificar los niveles de dominio alcanzado por la persona a quien se está evaluando, por lo que se debe realizar de manera continua enfocada a la obtención de evidencias de desempeño, otra concepción es la del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018:

La evaluación en este enfoque consiste en un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño; al igual que en la identificación de aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo esperado en cada uno de los cursos del Plan de Estudios y en consecuencia en el perfil de egreso (SEP. Apartado evaluación, parr.1).

Al respecto Casanova (1998) menciona lo siguiente:

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata (p. 16).

Con lo antes mencionado es importante comprender cómo se hace el seguimiento y evaluación de la planificación docente en la Escuela normal de Tejupilco.

Metodología

El paradigma cualitativo interpretativo.

La investigación cualitativa es humanista y naturalista toma en cuenta a los sujetos, les da voz, accede a los significados de la cultura contextual, busca el sentido de los actores. La definición de investigación cualitativa va a depender del enfoque que se elija.

Según Vasilachis (2006) no existe un solo enfoque teórico, no existe una sola metodología, porque depende del tipo de objeto de estudio que se utiliza en cada enfoque metodológico; la investigación cualitativa es comprensiva, porque hay un acercamiento cara a cara con los informante, es contextual, las muestras son con pocos sujetos, porque se hace a profundidad, tiene la característica de heurística, se genera conocimiento que desde lo subjetivo no es visible, se toma en cuenta el contexto particular, también hay una horizontalidad en la construcción del conocimiento, se toma en cuenta a los sujetos, se dialoga, se consensa, el investigador no impone nada, hay una negociación en la construcción del conocimiento del sujeto investigador y de los sujetos que colabora en la investigación.

Tiene un carácter interpretativo, es subjetiva por las interacciones entre sujetos, en la investigación cualitativa se buscan los significados y el sentido que los sujetos le dan a sus vivencias y experiencias.

Nos posicionamos en un enfoque cualitativo, este engloba toda una serie de tendencias en la investigación, cada una de ellas con sus características diferenciales. La investigación cualitativa se sitúa bajo una gran diversidad de enfoques y corrientes de investigación: estudio de campo, investigación naturalista, etnografía, etc. (Rodríguez, et al. 1996).

El enfoque biográfico narrativo

Desde una mirada epistémica la investigación narrativo-biográfica, como una "rama de la investigación interpretativa, comparte algunos de los principios metodológicos

generales de la investigación cualitativa, especialmente aquella perspectiva interpretativa o hermenéutica, cuyo objeto son fundamentalmente textos discursivos” (Vasilachis, 2006). Esta metodología nos permitirá comprender las cuestiones subjetivas de los maestros e interpretar sus historias, sus relatos para dar cuenta del proceso del seguimiento y evaluación de la planificación docente.

Los relatos, las historias compartidas permitieron leer una realidad juvenil que significan desde su configuración sociocultural:

Trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco dilema de hacer investigación en ciencias sociales. El material fuente, el relato de la vida de las personas, es tan múltiple, pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas y analíticas (Huberman, 1998, p. 225).

La investigación que realizaremos tiene un enfoque humanista, comprensivo y de ahí la importancia de retomar lo biográfico narrativo, ya que “los humanos en su relación con los demás y consigo mismos, no hacen más que contar/imaginar historias, es decir narrativas, es un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad” (Bolívar, et. al. 2001, p. 19), por medio de narrativas accederemos a los conocimientos de los maestros sobre el seguimiento a planes desde el SGC y el perfil de egreso de los estudiantes normalistas.

Se entiende por narrativa una experiencia expresada como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido. Todo relato biográfico organiza una secuencia (cronológica y temática) los acontecimientos vividos. (Bolívar, et al. 2001, p. 19).

La investigación narrativo-biográfica, como una rama de la investigación interpretativa, comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, especialmente aquella perspectiva interpretativa o hermenéutica, cuyo objeto son fundamentalmente textos discursivos (Denzin y Lincoln, 2006; Flick, 2004; Vasilachis, 2006, en Bolívar, 1998).

La investigación narrativa introduce una seria “fisura” en la investigación cualitativa habitual: la experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es de hecho creada en el propio proceso investigador.

También la investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, el investigador recrea los textos, de modo que el lector pueda experimentar las vidas narradas. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos.

Según Bolívar, (1998) La investigación biográfico-narrativa incluye, al menos, cuatro elementos: (a) Un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida; (b) Un intérprete o investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos para elaborar un informe; (c) Textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como

el informe posterior elaborado; y (d) Lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa. Por consiguiente, el examen de los relatos narrativos conlleva complejas relaciones entre narrador, los informantes que nos han contado relatos, y lectores que interpretan las formas narrativas desde sus marcos de referencia. Los relatos biográficos son textos a interpretar.

Es importante comprender el objetivo de la investigación biográfica, según Bolívar (1998) es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras). Se le da mucha importancia a la apertura al dialogo, la conversa para acceder a las historias, relatos de los maestros normalistas.

La entrevista biográfico-narrativa

En una entrevista de tipo biográfico se busca encontrar líneas que marquen una lógica en los relatos de vida de los jóvenes normalistas. Debido a que el relato es dependiente del propio proceso interactivo de entrevista para facilitar este análisis posterior conviene: ir centrando ésta en las grandes líneas del curso temporal (pasado y futuro) y temático que nos interesa. En otros casos se organizan sucesivas entrevistas, cada una dirigida a un campo temático o curso temporal de acuerdo con los principios que guíen la selección de historias por parte del investigador (Bolívar, 2001, p. 158)

En la entrevista podemos distinguir tres momentos según (Bolívar, 2001, p. 160) la entrevista como acontecimiento, (interacciones entrevistador entrevistado, captar actitudes y formas de ser), la entrevista registrada (se percibe auditivamente las interacciones tono, expresión de la interacción y puesta en palabras. La entrevista texto, una vez transcrita se convierte en texto se pierde la voz, para quedarse con los recursos inevitables de la lectura para su intelección.

Avances de investigación

Hablar de seguimiento y evaluación, en este espacio de trabajo en la ENT, es comprender la complejidad del proceso académico que se requiere. Podemos mostrar algunos de los hallazgos de la investigación, ya que está en proceso:

La maestra Aranza comentó: “observaron la clase y yo esperaba una retroalimentación de mi trabajo sobre fortalezas y debilidades que hayan observado, y cuál fue mi sorpresa que me pidieron un auto registro de la sesión sin productividad argumentativa de mi práctica docente; también me he dado cuenta que a los maestros les asignan el curso sin tener el tener el perfil”.

También la maestra Itzel, compartió sus significados de ser observada en su clase: “yo veo el seguimiento que debería ser un apoyo académico, sin embargo, como no hay retroalimentación ni comentarios de nada, se queda al aire el proceso, hay más exigencia en la parte administrativa que en la parte académica”.

Y la maestra Esmeralda comentó: “el seguimiento es un proceso burocrático, administrativo y no se enfoca a lo académico, también me he dado cuenta que como maestros no desarrollamos el curso con el enfoque que se indica, por lo tanto, no se están cumpliendo las competencias del perfil de egreso.

La maestra Valeria compartió lo siguiente “el proceso que se lleva a cabo está inconcluso porque ya no le dan seguimiento después de que se hace una triangulación, pienso que el trabajo debe realizarse en pares, la observación tendría que realizarla una persona del mismo perfil para que maneje el mismo lenguaje, las observaciones que se hacen no se refieren al plan y programa. ¿cómo una persona que no habla inglés como te puede observar?, veo incongruencias y hace falta aplicar una técnica de la “hamburguesa”, la cual consiste en la retroalimentación, decir las cosas positivas y después las sugerencias, y tú no te sientes mal, es una retroalimentación positiva, que me hagan sugerencias alguien que esté en el mismo ámbito y no un docente que no conozcan del curso”.

Referencias

- Basedas, E. (1995). Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Grupo planeta.
- Bolívar, A. (1998). La investigación biográfico–narrativa. Guía para investigar
- Bolívar, A. y Fernández C., (2001). La investigación biográfico-narrativa en Cap. 5; Estrategias de Enseñanza para la promoción de aprendizajes significativo, ed. Trillas.
- Casanova, M. (1998). Evaluación de la calidad educativa. España: La
- Coll, C., & Onrubia, J. (. (1999). Observación análisis de les practiques en culturales.
- Delors Jacques, (1996): La educación encierra un tesoro. Correos de la UNESCO
- Díaz Barriga Frida (2001) Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo, Editorial Aljibe. Málaga España.
- Educación Básica. México, D.F.
- Educación escolar. Barcelona: UOC.
- educación. Enfoque y metodología. Madrid: Muralla.
- el campo. Grupo Editorial Universitario. Granada España.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio del profesor. Madrid,
- Hernández., Sampieri (2008). Metodología de la investigación. Editorial. MCGRAW-HLL
- indicadores. Colombia: Fundación FES.

Kaltmeier, O. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y muralla. pública. Managua: Comisión Nacional de Juventud.

Quintero, U. (1995). Evaluación de Proyectos. Construcción de Rafael Castillo. trabajo

Para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales. Buenos Aires. Argentina.

Rodríguez G., Gil F. y García J (1999). Metodología de la investigación cualitativa.

Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, (2005). Manual de metodología. Recomendaciones.

Nivel de aceptación de las TIC en docentes de la Escuela Normal de Ecatepec

ESCUELA NORMAL DE ECATEPEC

José Ignacio Guzmán Martínez

Gabriel Hernández Guzmán

Introducción

La educación y las Tecnologías de la Comunicación (TIC) atraviesan por un momento histórico, ya que, se pueden ver como herramientas mediadoras en los procesos de enseñanza aprendizaje puesto que cobran mayor protagonismo y vigencia en los contextos educativos permitiendo la sustitución de métodos obsoletos y facilitan el manejo de conceptos y teorías, cambiando el papel estático del estudiante por un nuevo paradigma que permite que cada estudiante tenga la oportunidad de planificar su aprendizaje. (Sánchez-Prieto, 2017)

La incorporación de las TIC es algo más que novedad o adaptación es un reto que implica la introducción efectiva, positiva e integral a la escuela como herramienta pedagógica. Hoy empezamos a darnos cuenta que los nuevos medios no son simplemente una gimnasia mecánica para crear mundos de ilusión, sino nuevos lenguajes con un único poder de expresión (McLuhan, 1974, p. 156).

Descripción del objeto de estudio y/o problema educativo que se analizará

La tecnología ha avanzado considerablemente, de tal forma que se encuentra vinculada a prácticamente todos los sectores de la vida del hombre, incluyendo el sector educativo. Es así como la educación en línea se ha convertido en una realidad y una necesidad, cada vez más elegida como opción para finalizar estudios o alcanzar formación profesional. Esta realidad se presenta alcanzable ya para muchos, sin embargo, es necesario garantizar la calidad y eficacia del conocimiento adquirido, para que este pueda dar soporte a la toma de decisiones futuras. (Watts & Lee, 2017).

Antes del 2020, el 51% de las personas que estudian lo hacen mediante alguna plataforma online, según cifras de la Asociación de Internet Mx (2020). En la presentación del Segundo Estudio de Educación en Línea en México, Sergio Carrera, vicepresidente de Estudios de Mercado, destacó que se trata de un porcentaje de personas que cursan sus estudios de forma mixta, es decir presencial en alguna institución y mediante alguna plataforma online, o únicamente vía internet.

Las instituciones a cargo de dicha modalidad, además de los estudiantes, están especialmente interesadas en el éxito de este sistema, sobre todo considerando que sus egresados serán quienes ocupen los espacios laborales, si no es que ya está sucediendo, por lo tanto, han de garantizar catedráticos con una adecuada formación como docentes en línea. Un maestro presencial, que ha de dar el paso a

la educación en línea, no posee de forma automática las estrategias y las habilidades que se requieren en el nuevo sistema (Cejas-León, 2018). De ahí que sea conveniente para todos los involucrados en la dinámica online, especialmente para los docentes, contar con formación y experiencia en ser asesores, orientadores y faros en el proyecto educativo en línea.

He aquí donde se estima necesario detectar: ¿Cuál es el nivel de aceptación de las TIC en los docentes para desarrollar un sistema educativo en línea? y, en segundo lugar; ¿Cómo han desarrollarse las habilidades necesarias en un docente para la elección adecuada de contenidos educativos como parte del sistema educativo en línea, tanto en los docentes actuales, como en los próximos?.

La investigación se realizará enfocada a los docentes de educación superior, que laboran bajo la modalidad presencial en la Escuela Normal de Ecatepec sobre todo porque, para la educación básica, los organismos gubernamentales tienen la responsabilidad y posibilidades de investigación, diseño y aplicación, sin negar la posibilidad de que el resultado de este proyecto pueda servir a todo colaborador de la práctica docente.

El fundamento de este proyecto será la detección del nivel de aceptación y de las habilidades a desarrollar por parte de los docentes de la ENE, lo cual puede significar una herramienta de primera mano no sólo para ellos, sino también para quien, en búsqueda o preparación para convertirse en docente, se interese o se enfrente a la modalidad online.

En ese sentido, la pregunta de esta investigación es: ¿Cuál es el nivel de aceptación de los docentes de las TIC en la Escuela Normal de Ecatepec para desarrollar las habilidades necesarias que permitan adaptarse a un sistema de educación en línea?

Justificación

La presente investigación se lleva a cabo frente a las circunstancias actuales de contingencia sanitaria por COVID-19, que han llevado a los sistemas educativos a recurrir a los medios digitales para dar continuidad a la preparación académica. Si bien estos cambios probablemente no sean permanentes para la educación básica, sin duda significan una transformación en los métodos de enseñanza-aprendizaje y en general de las disciplinas relacionadas con la educación, debido a que aceleran la apertura a la formación en línea que, de alguna forma, ya venía ganando espacios, sobre todo en la educación superior. (Aretio, 2021).

Con certeza, las siguientes generaciones vivirán una era de educación digitalizada y por ello, se hace imprescindible afinar las habilidades de los docentes en cuanto a la elección de materiales, los cuales van desde enciclopedias multimedia, programas, aplicaciones, plantillas de trabajo, videos, documentales, etc., y no únicamente textos informativos. (Kardelis, 2021).

Es innegable la importancia de la interacción impulsa la búsqueda de soluciones, pues la correcta elección de instrumentos y herramientas educativas puede y debe facilitar la experiencia de contacto con autores, prácticas, conocimientos,

estrategias y en general, con el mundo, para lo cual, internet se encuentra plagado de información sobre cualquier tema; alguna confiable y otra no; sin embargo, aun la información verídica, por su propósito y naturaleza, requiere de direccionalidad de acuerdo al sujeto al que vaya dirigido, de modo que se logre conexión entre el fondo y las necesidades de los usuarios. Esta tarea corresponde directamente al profesor, pues es quien tiene la responsabilidad de incentivar y orientar el aprendizaje. (Canaza, 2021).

Con el desarrollo de habilidades para dicha función, se ven favorecidos desde luego los estudiantes, pero también es menester de las instituciones educativas, que han de sumarse prestigio mediante la efectividad de sus planes y, por ende, se benefician los ámbitos productivo y laboral, dado que se generan profesionistas con un óptimo desarrollo intelectual, capaces de desempeñar funciones de investigación, discursivas, administrativas o tecnológicas, es decir, sean aptos para estructurar un modelo acertado de la realidad. En este mismo orden de ideas, las ganancias alcanzan finalmente a toda la sociedad, que demanda una elevada eficiencia y actualización ante el avance del mundo científico y tecnológico. (Almenara, 2021).

Encuadre teórico-metodológico

Esta investigación será de tipo explicativa-observacional, en razón de la relación de causa y efecto entre las habilidades docentes para la elección de materiales educativos y el éxito de la educación en línea en México, tal como lo refiere Jiménez (2019): “Los estudios explicativos parten de problemas bien identificados en los cuales es necesario el conocimiento de relaciones causa- efecto...el investigador organiza la observación de datos de manera tal que le permita también verificar o refutar hipótesis” (p. 13).

Dado que el fenómeno de adaptación a la educación online es un hecho espontáneo e inevitable, en el cual no se ejercerá modificación alguna al llevarse a cabo esta investigación, el diseño será no experimental, de acuerdo a lo referido por Hernández, Fernández y Baptista. (1991):

En un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos. (p. 149).

Por todo lo anterior, corresponderá además al subtipo de diseño transeccional correlacional-causal, pues de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista. (1991) “Estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado” (p. 154), como es el caso de las habilidades docentes para la elección de materiales educativos y el éxito de la modalidad educativa a distancia por medio de Tics.

El enfoque será cualitativo siguiendo un método inductivo. “...las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general” (Hernández, Fernández y Baptista. 1991, p. 9).

Las técnicas de recolección documental y bibliográfica mediante TICS, serán el medio para detectar, obtener y emplear información y otros conocimientos recogidos a partir de la realidad y que concedan utilidad a los propósitos del estudio. “En relación a la etapa de documentación, las TIC especialmente Internet, proporcionan enormemente facilidades de búsqueda y acceso a diferentes fuentes documentales en formato digital” (Orellana y Sánchez. 2006, p. 207).

Este proyecto investigativo se basa en el paradigma Constructivista, en vista de que los docentes ya han ido respondiendo a los cambios educativos y, asumiendo que existen resultados óptimos a partir de la experiencia de educación superior online, se detectarán las habilidades necesarias y las estrategias de desarrollo respectivas. A este respecto Coloma y Tafur (1999) afirman:

El constructivismo pedagógico nos muestra el camino para el cambio educativo, transformando éste en un proceso activo donde el alumno elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el maestro y con el entorno. (p. 220)

Cronograma de actividades

El desarrollo de esta propuesta investigativa se llevará a cabo entre mayo de 2022 y agosto de 2022.

Actividades	Mayo 2022	Junio 2022	Julio 2022	Agosto 2022
Elaboración del anteproyecto.				
Acopio bibliográfico				
Registro del anteproyecto				
Redacción del capitulado				
Elaboración del marco teórico				
Diseño de instrumentos				
Redacción de conclusiones y sugerencias				
Revisión				
Entrega de resultados				

Referencias

- Almenara, J. C. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 218-228.
- Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.
- Asociación de Internet (2020). <https://www.asociaciondeinternet.mx/>.
- Canaza Choque, F. A. (2021). Educación y pospandemia: tormentas y retos después del COVID-19. *Conrado*, 17(83), 430-438.
- Cejas-León, R., & Gámez, A. N. (2018). Formación en TIC del profesorado universitario. Factores que influyen en la transferencia a la función docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 271-293.
- Coloma, C.R., Tafur, R.M. (1999) El constructivismo y sus implicancias en educación *EDUCACION. VIII* (1). 217-243.
- Hernández, R., Fernández C., Baptista, Ma. P. (1991) *Metodología de la Investigación* (5a ed.) México: McGraw-Hill.
- Jiménez, B. M. (2019). Aceptación y uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Plus Economía*, 7(1), 43-55.
- Kardelis, S. K., Gómez, D. C., & Ortí, A. S. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para continuar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 63-84.
- McLuhan, M & Jerome, A. (1971). *Guerra y Paz en la Aldea Global*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Orellana, D., Sánchez, M^a C. (2006) Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la Investigación cualitativa *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 205-222.
- Sánchez-Prieto, J. C., Olmos-Migueláñez, S., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Motivación e innovación: Aceptación de tecnologías móviles en los maestros en formación.
- Watts, C. E., & Lee, L. L. (2017). Las TIC como herramientas de inclusión educativa. *Acta Scientiae Informaticae*, 1(1).

La gestión y el liderazgo como factores asociados a la eficacia del clima organizacional y resolución de conflictos. Una revisión actual en EN3N

ESCUELA NORMAL NO. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL

María del Carmen Fragoso Flores

Benjamín Pérez Valor

Zeila María Luna Gutiérrez

Sergio Christian Serrato García

Palabras claves: Gestión, Liderazgo, Clima Organizacional.

Resumen

En las instituciones educativas, indistintamente del nivel educativo, para obtener el éxito académico, requieren de la conjugación de una serie de factores de carácter estratégico: nos referimos, sin duda, a la gestión educativa y al liderazgo compartido como variables que inciden en clima organizacional y la resolución de conflictos. Considerando la aseveración teórica-conceptual anterior, el objetivo de la presente investigación es diseñar un programa para impulsar la mejora del clima organizacional y la resolución de conflictos de los procesos académicos y administrativos de la EN3N a través de la gestión y el liderazgo como factores asociados en la dinámica institucional. Esta investigación se enmarca en el enfoque mixto: de la investigación cuantitativa se retomará el método no experimental con un tipo de estudio descriptivo. Por lo que se refiere al método cualitativo se retomará la micro etnografía. Es importante mencionar que los instrumentos que serán diseñados y aplicados para la recolección de información son escalas tipo Likert, entrevistas, observación participante y diario de campo. Por otra parte, los análisis que se realizarán, son aproximaciones que favorecen el tema del liderazgo y la gestión son factores asociados a la eficacia del clima organizacional y la resolución de conflictos, al menos en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. En cuanto a los resultados se refiere la investigación se encuentra en proceso de análisis de las categorías primarias y secundarias del marco conceptual, así mismo el proceso metodológico se encuentra en construcción vinculado a los instrumentos de observación e indagación.

Introducción

La gestión educativa es un proceso a favor de las instituciones y actores que le competen, buscan la armonía y la igualdad para todos sus miembros en los diferentes niveles educativos que incluye el liderazgo, la planificación, operación, evaluación y mejora continua. Dentro de las dinámicas institucionales se busca la

sana convivencia y una cultura organizacional como meta colectiva; En el caso del nivel superior y específicamente en las Escuelas Normales como formadoras del profesionales docentes se demanda desde la gestión y el liderazgo una adecuada comunicación e interacción entre los principales actores, que facilite la toma y el respeto de acuerdos, procesos de adaptabilidad, actualización y mejoras, superando las diferencias o conflictos que se puedan generar durante el proceso.

La gestión institucional puede analizarse desde diferentes direcciones y ópticas observando que si no hay un clima organizacional favorable potencializado por un liderazgo conciliador y democrático, como los factores asociados al clima organizacional eficaz y a la resolución de conflictos entre los diferentes actores educativos, los procesos académicos y administrativos de la institución pueden verse afectados por toma decisiones unidireccionales que sólo benefician a algunas tareas e ir soslayando las principales funciones de la institución.

Por lo que el propósito de la presente investigación es diseñar un programa para impulsar la mejora del clima organizacional y resolución de conflictos en los procesos académicos y administrativos de la EN3N a través de la gestión y el liderazgo como factores asociados en la dinámica institucional.

Se parte de la idea de que el liderazgo institucional puede ir por caminos con visión compartida que goce de una libertad abierta al aprendizaje, con equipos de trabajo que permitan el diálogo y el debate, para entablar nuevas propuestas sin generar fuerzas opuestas que obstruyan y provocan conflictos. Los espacios están dentro de la vida de la colegialidad en la Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, pero emerge desde un conflicto previo y no desde motivar soluciones que ahorran la energía necesaria para impactar de manera conjunta en las tareas educativas. Empujar la idea de manera conjunta para explorar y explotar sus posibilidades de logro, tener el aprendizaje necesario para identificar la innovación no es una tarea única, ni exclusiva de un líder, sino de ejercer un liderazgo entre los miembros, con apertura participativa y reflexiva.

La investigación pretende en un primer momento apoyar de forma directa en el proceso de gestión y liderazgo de todas las áreas y actores dentro de la escuela normal, para después generar una propuesta de cambio y mejora

Los resultados serán de gran relevancia porque ayudará a encontrar posibles soluciones de la praxis y el diseño de estrategias a los diferentes conflictos que emergen dentro de la institución o instituciones con esquemas de organización participativa, en vísperas de un clima organizacional favorable y para la mejora de la gestión y el liderazgo, impactando en el ejercicio docente.

Metodología

Según Kant citado por Ocampo (2011, p.5) la metodología se divide en dos partes: “la primera llamada doctrina de los principios, tiene por objeto el estudio de las condiciones del conocimiento; y la segunda, la Metodología general de toda ciencia y la manera de proceder en toda construcción científica”.

De acuerdo con la segunda definición es importante mencionar en toda investigación su proceder para llevar con claridad al lector de lo que hizo durante todo el trayecto de la investigación, siendo muy puntuales en los puntos a abordar y con énfasis en las estrategias empleadas para recabar información. Como lo mencionan Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga (2006). “Tomar decisiones respecto a la selección del fragmento de la realidad a estudiar, claramente debe determinar qué es lo que desea aprehender, cómo lo va a aprehender, cuáles serán las estrategias que utilizará para abordar el objeto” (p.19), entonces es necesario elegir y desarrollar una metodología para lograr el propósito de la investigación.

Enfoque de la investigación:

Para el tratamiento de esta investigación se utilizará un enfoque mixto que para Brannen, (2005). “Implica adoptar una estrategia de investigación que emplea más de un tipo de método de investigación. Los métodos pueden ser una mezcla o métodos cualitativos y cuantitativos, una combinación de métodos cuantitativos o una combinación de métodos cualitativos” (p. 4). En este caso se utilizaron un método cualitativo y otro cuantitativo.

De la investigación cuantitativa se retomará el método no experimental con un tipo de estudio descriptivo. “Este tipo de estudio busca únicamente describir situaciones o acontecimientos; básicamente no está interesado en comprobar explicaciones, ni en probar determinadas hipótesis, ni en hacer predicciones. Con mucha frecuencia las descripciones se hacen por encuesta” (Monje, 2005, p. 100). Se considerarán las observaciones que emitirá CIEES de la evaluación del 2021 para el diagnóstico institucional de los departamentos involucrados y un cuestionario dicotómico al responsable del proceso. Además, se aplicará una encuesta a los jefes de departamento, responsables de área o función y a los tres directivos de la institución, tomando como ejes de análisis cuatro categoría, gestión, liderazgo, clima organizacional y resolución de conflictos.

Del enfoque cualitativo se retomará la micro etnografía que, según la complejidad de la unidad social estudiada, Spradley (1980, citado en Ocaña, 2015) define que “la unidad social viene dada por una situación social concreta. La mayoría de las investigaciones etnográficas realizadas en el ámbito educativo de nuestro país están más próximas al extremo de las micro etnografías” (p.41). En este estudio será dentro de la institución, que se sitúa dentro de las 36 escuelas normales del Estado de México y que su comportamiento o situación puede ser parecida.

Para la inserción al conocimiento del objeto de estudio se proponen para este método cualitativo la propuesta de las fases realizada por Creswell (1998; citado en Bisquerra, 2004). Que serán contempladas en el cronograma de este proyecto y serán atendidas en la temporalidad y con las exigencias que cada una de ellas demanda.

Retomando el concepto de Creswell (2008, como se citó en Pereira, 2011).

La investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Aspecto que, en el caso de los diseños mixtos, puede ser una fuente de explicación a su surgimiento y al reiterado uso en ciencias que tienen relación directa con los comportamientos sociales. (p. 20).

Continuando con el mismo autor se proponen dos de las fases que sugiere: Estrategia secuencial explicatoria: Los resultados cualitativos los utiliza para explicar resultados cuantitativos, el orden es cuantitativo → cualitativo, el énfasis es explicar e interpretar relaciones. La segunda fase, Estrategia secuencial transformativa: Busca comprender un mejor fenómeno y darles voz a diferentes perspectivas. Utiliza alguna perspectiva teórica y el énfasis está en la transformación. (p. 20).

Al elegir estas estrategias de investigación mixta se propone comprender el fenómeno estudiado, pero además modificar esas áreas de oportunidad que se observan en cuanto a la gestión, liderazgo, clima organizacional y resolución de conflictos de la ENNo.3N. Considerando el mismo grado de importancia cada uno de los enfoques. Para la muestra se empleará un muestreo intencional ya que permite seleccionar a sujetos particulares que son expertos en un tema o son fuentes relevantes que proporcionan información importante según criterios que se establecen previamente. Bisquerra (2014). Es por eso que, de la población total de la escuela normal, únicamente se seleccionarán a los tres directivos (director escolar, subdirectores académico y administrativo), docentes jefes de departamento, responsables de área o función, quienes por su experiencia y conocimiento aportarán información relevante e importante para este estudio.

Instrumentos y técnicas de recolección de información

En esta etapa de la investigación se deben atender tres aspectos importantes para el desarrollo del estudio, el primero de ellos es elegir los instrumentos y técnicas más pertinentes con el contexto, el tipo de investigación y que permitan recabar la información que se plantea el trabajo propuesto; el segundo es aplicar instrumentos o desarrollar las técnicas elegidas y por último discriminar la información recabada mediante observaciones, mediciones y registros para su correcto análisis. Una vez explicado lo anterior, para esta investigación se elaborarán y aplicarán escalas tipo Likert, entrevistas, observación participante y diario de campo. Sin embargo durante el desarrollo se pueden considerar otras en caso de ser necesarias.

Escalas tipo Likert

Para medir algo se requiere una escala de medida. Es por eso que se elaborará una escala tipo Likert considerando las cuatro variables (gestión, liderazgo, clima organizacional y resolución de conflictos). Kerlinger (2002) la conceptualiza.

“Es un conjunto de reactivos de actitud, todos los cuales son considerados con un “valor de actitud”, aproximadamente igual, y donde cada uno de los participantes responde con grados de acuerdo o desacuerdo (intensidad). - Las puntuaciones de los reactivos de dicha escala se suman, o se suman y promedian, para producir una puntuación de actitud del individuo. Como en todas las escalas de actitud, el propósito de la puntuación sumada es ubicar al individuo en un punto de un continuo del nivel de acuerdo de la actitud en cuestión”. (p48).

Entrevistas

La entrevista es una técnica muy importante para la recolección de información que según Albert (2007) la conceptualiza como “un encuentro hablado entre dos individuos que comporta interacciones tanto verbales como no verbales”. Cada uno de ellos con una importancia relevante, el entrevistador y el entrevistado. En este caso se utilizará una entrevista del tipo semiestructurada que consiste en una conversación guiada entre entrevistador y entrevistado, es flexible ya que ofrece al investigador un margen de maniobra para rescatar la información del entrevistado y cuestionar o aprovechar alguna idea durante su desarrollo.

Observación participante

Como una estrategia complementaria se implementará la observación participante durante el desarrollo de los diversos colegios que existen en la institución para rescatar lo que se vive dentro de la cotidianidad y las interacciones que guardan los involucrados en este estudio. “Se entiende como observación participante entrar en el campo, comprender un escenario único y sólo entonces tomar una decisión sobre el estudio de otros. Cualquier estudio sugiere una cantidad casi ilimitada de líneas adicionales de indagación” (Taylor, 1994, p. 36).

Resultados

Dentro de los avances de la investigación, el GI se encuentra en proceso de análisis de las categorías primarias y secundarias del marco conceptual, así mismo el proceso metodológico se encuentra en desarrollo ligado a los instrumentos de observación e investigación.

Para continuar con el proceso de la metodología de la investigación que implica el diseño y aplicación de instrumentos a directivos de la institución, se encuentran en fase de elaboración, para su posterior validación por parte del cuerpo académico de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, visualizando el análisis pertinente en la presentación de mencionada ponencia.

Discusión

En la medida de avance del desarrollo de la investigación y en la fase que se encuentra de metodología, la aplicación, análisis y reflexión de los instrumentos aplicados a los directivos, dará cuenta del conocimiento conceptual que se tiene del liderazgo y gestión educativa.

Referencias

- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa. Claves teóricas*. Mc Graw Hill. Madrid.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla S.A. Madrid.
- Brannen Julia (2005) Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process, *International Journal of Social Research Methodology*, 8:3, 173-184, DO I: 10.1080/13645570500154642.
- Kerlinger, F, Lee, H. (2002): *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Pereira Pérez, Zulay. Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 15-29 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica
- Taylor, S., Bodgan R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós. España.

Los retos de la evaluación institucional: el caso de la educación Normal

ESCUELA NORMAL DE LOS REYES ACAQUILPAN

Micaela Ortega Solórzano

Palabras claves: Gestión Educativa, Evaluación Institucional, Proyecto Operativo, Plan de Desarrollo.

Resumen

Las escuelas formadoras de docentes se enfrentan a la necesidad de un nuevo modelo de gestión institucional para que se cumpla de manera pertinente el Plan de Desarrollo Institucional (PDI); conocer como se evalúan los programas operativos de gestión académica y administrativa devela el logro de los objetivos, metas, estrategias y acciones institucionales y con ello el logro del PDI. De ahí que la investigación tuvo como objetivo describir los factores relacionados en la implementación de la evaluación de los Proyectos Operativos de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan; y como particular identificar las problemáticas que enfrentan los docentes en el desarrollo de la evaluación de sus proyectos; a través de las técnicas de investigación de la entrevista y análisis documental. Para el cumplimiento de los objetivos de manera inicial se realizó el análisis de 28 informes de los proyectos operativos mostrando distintos problemas relacionados con la forma de evaluar los resultados: el 20% de los informes describe de manera parcial del logro de los objetivos; el 35% de ellos presentaba poca pertinencia entre técnica y instrumentos para evaluar; el 50% exhibía disvinculación entre el diagnóstico y el análisis FODA; en tanto que el 21% mostraba evidencias poco relacionadas con las acciones ejecutadas. Esos resultados tienen un impacto directo en el PDI de la institución porque los logros son poco confiables y por lo tanto es difícil precisar su logro.

Introducción

El documento que a continuación se presenta plasma el avance de investigación realizada durante el ciclo escolar 2021-2022; parte de una necesidad identificada desde la Unidad de Planeación, Seguimiento y Evaluación (UPSE) con respecto a la evaluación institucional, particularmente de los Programas Operativos Anuales (POA), los cuales repercuten en el desarrollo de las actividades académicas y administrativas de la EN.

La ENRA cuenta con un documento rector que guía sus acciones: El Plan de Desarrollo Institucional, estructurado para brindar atención a los alumnos, docentes y a la gestión institucional. Para su cumplimiento, anualmente se diseña un Programa Operativo Anual (POA) de cada una de las líneas y categorías descritas,

los cuales son evaluados con una lista de cotejo, identificandó que el apartado donde más dificultades tienen es en la evaluación del programa, confundiendo técnica con instrumento de evaluación; lo que repercute en los resultados que se emiten de manera parcial y final.

La evaluación de los procesos académicos y administrativos es muy importante porque permite identificar los logros y dificultades de los objetivos establecidos. Además, reconocer dónde estamos, qué hemos avanzado y hacia dónde vamos. Por tanto, los logros del PDI, que es el plan que direcciona todas las acciones de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA).

La evaluación interna es también el insumo básico para las evaluaciones externas, como CIEES y el Sistema de Gestión de la Calidad. Así, mientras más eficiente y veraz sea la evaluación de los proyectos académicos y administrativos podemos lograr éxito en los programas de evaluación externa.

Por lo que la investigación tiene por objetivo describir los factores implicados en la implementación de la evaluación de los proyectos institucionales de atención a alumnos, profesionalización docente y gestión institucional, de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan.

Y como objetivo particular: Identificar las problemáticas que enfrentan los docentes en el desarrollo de la evaluación de sus proyectos. b) Realizar una propuesta que sistematice metodológica y técnicamente la evaluación de los POA institucionales; para sustentar los resultados emitidos por los encargados.

Busca responder a las preguntas: 1. ¿Qué percepción tienen los docentes respecto a la evaluación de sus proyectos realizados durante el ciclo escolar 2021-2022 de la ENRA? 2. ¿Qué dificultades metodológicas y técnicas enfrentan los docentes para evaluar sus proyectos institucionales? 3. ¿Cómo se pueden mejorar las formas de evaluación de los POA institucionales, de tal suerte que reflejen resultados y avances sustentados en una metodología?

Metodología

De acuerdo con la clasificación de Sánchez-Puente (1993) el tipo de estudio a realizar es “de toma de decisiones y de apoyo institucional”, porque una vez identificados los problemas que tienen los maestros en torno a la evaluación de los POA, se propondrá un sistema de evaluación institucional. Por otro lado, para responder a los objetivos y preguntas de investigación se empleará una metodología cualitativa y el método etnográfico de investigación, con las técnicas de análisis de datos y encuesta. Con los cuales también se pretende contestar el supuesto de investigación: Sí se implementa un sistema de evaluación entonces los resultados emitidos serán más confiables, sistemáticos y sustentados.

Los conceptos clave de la investigación son: Evaluación institucional, gestión educativa, educación superior, Plan de Desarrollo Institucional.

Investigar en las ciencias sociales es la capacidad de plantearse problemáticas, mismas que se relacionan con el sujeto cognoscente, la realidad y la construcción del conocimiento. En este sentido el método de estudio es muy importante para cualquier investigación, porque supone no sólo la descripción de las técnicas sino, sobre todo, una postura frente al conocimiento, al objeto de estudio y al sujeto que investiga.

La metodología más adecuada para responder las preguntas de esta investigación es el cualitativo porque:

El objeto de estudio, la escritura, está dado en lo cultural, y éste a su vez en lo social, por lo tanto, es necesario tratarlo analíticamente.

La investigación cualitativa considera a la realidad como dinámica, global y constituida en un proceso de interacción.

Parte de la realidad concreta y de los datos que aporta, para realizar una teorización posterior.

Sus técnicas permiten compilar datos, que dan cuenta de las particularidades de las situaciones, accediendo a una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta del objeto de investigación.

Analiza lo que la gente piensa sobre temas específicos

Describe lo que los sujetos piensan y cómo actúan

Comprende por qué el sujeto dice o actúa de determinada manera y que significado le da a esa experiencia

Termina analizando el discurso de las personas

Para la recolección de datos se realizarán entrevistas a los docentes encargados de los POA; con el propósito de conocer sus percepciones y problemáticas en torno a la evaluación.

Se analizarán los 28 informes semestrales del POA, con la intención de analizar la forma de evaluación que describen, como realizan y reportan los resultados de sus acciones. Con un enfoque epistemológico Interpretativo.

Resultados

Lo resultados que se presentan a continuación corresponden al objetivo particular número uno de la investigación, que menciona. “Identificar las problemáticas que enfrentan los docentes en el desarrollo de la evaluación de sus proyectos”. Y a la pregunta de investigación ¿Qué dificultades enfrentan los docentes de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan para evaluar sus proyectos institucionales? A través de la técnica de investigación de análisis documental.

Técnica: análisis de documentos.

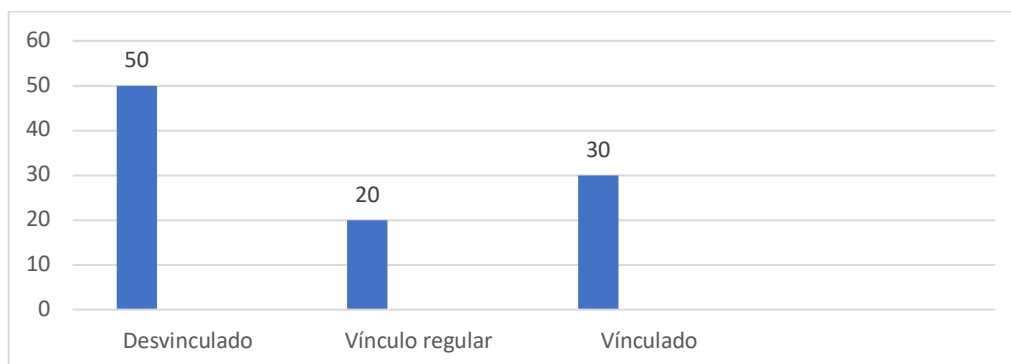
Total de datos: 28 informes de los POA, correspondiendo a un 70% del total.

Para el análisis de los informes se tomaron cuatro variables: el análisis FODA, cumplimiento de los objetivos, las evidencias presentadas y los instrumentos y técnicas de evaluación utilizadas.

a) Análisis FODA.

El análisis FODA es un elemento fundamental del POA, porque permite identificar de manera sistémica las fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades de las funciones académicas y administrativas de la institución, es el punto de partida para realizar el programa. Los resultados del análisis de los informes se presenta en la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Vinculación del análisis FODA con el diagnóstico.

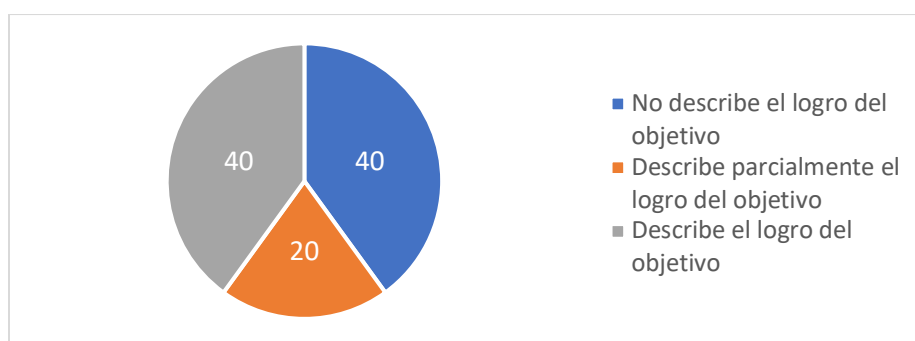


En la gráfica se observa que existe una dificultad para realizar el análisis FODA, pues éste se presenta desvinculado del diagnóstico, que es la presentación de los resultados en extenso, en tanto que el FODA es un esquema que sintetiza y agrupa lo mencionado en el diagnóstico. Se identificó que el cuadro FODA menciona algunos aspectos que no fueron descritos en el diagnóstico o viceversa. Lo que es una inconsistencia que puede afectar el diseño de las acciones a realizar a futuro durante el ciclo escolar y también del desarrollo del PDI.

b) Evaluación del logro de los objetivos

Por otro lado, y haciendo referencia a los textos consultados, encontramos que una de las funciones principales de la evaluación es determinar el logro de los objetivos, por tanto se procedió a identificar en los informes su logro, encontrando lo siguiente:

Gráfica 1. Logro de los objetivos

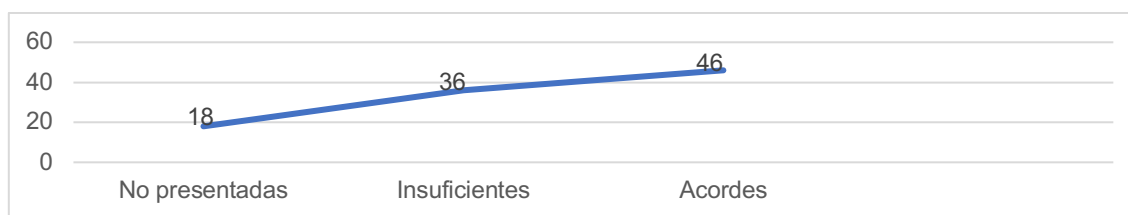


Como se muestra en la gráfica el 40% de los informes del POA no describen el logro de los objetivos, siendo esto un problema de la evaluación muy importante, porque no se conoce el logro de las acciones emprendidas y por lo tanto afecta el desarrollo del PDI.

c) Evidencias

Las evidencias o productos presentados en el informe es otra de las variables analizadas y son de suma importancia porque muestran el trabajo realizado de las acciones planeadas en el POA. La siguiente gráfica muestra los resultados encontrados.

Gráfica 3. Evidencias presentadas.

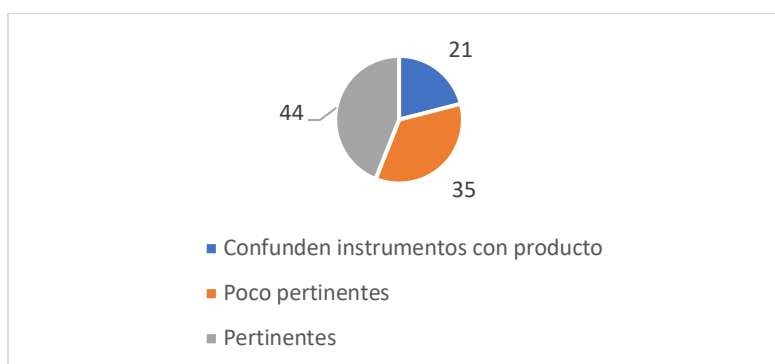


La gráfica muestra que el 46% de los informes presenta evidencias acordes con lo enunciado en las acciones del POA; en tanto que los informes que no presentan evidencias son un 18%, implica falta de sistematicidad o incumplimiento de las acciones, ambas causas impiden determinar el desarrollo del conjunto del PDI.

d) Técnicas/instrumentos de evaluación

La técnica e instrumentos de evaluación de las acciones del POA fue otra variable que se utilizó en el análisis de los informes. Su identificación es fundamental porque de ellas depende identificar los resultados de las acciones.

Gráfica 4. Pertinencia de las técnicas e instrumentos de evaluación.



El proyecto anual en uno de sus apartados solicita se enuncie la técnica o los instrumentos con los que se van a evaluar cada una de las acciones diseñadas. Uno de los hallazgos es que se confunde el instrumento con el producto o la evidencia; lo que significa que no hay claridad en la forma de evaluar las acciones, afectando el proceso (planeación-seguimiento-evaluación) de todo el programa.

Por otro lado, es importante mencionar que el 44% de los programas operativos presentaron técnica e instrumento pertinentes a las actividades enunciadas. Lo que coincide con los informes que describen el logro de los objetivos que se mostró en la gráfica 1. Una evidencia más de la articulación entre los elementos del proceso de planeación, seguimiento y evaluación.

Discusión y conclusiones

El aseguramiento de la calidad según Benavides (2022) es fundamental para el desarrollo de las instituciones de educación superior; por lo tanto la ENRA debe asegurar esa calidad a través del desarrollo del Plan de Desarrollo Institucional; para conocer su grado de progreso debe contar con un pertinente y eficiente sistema de evaluación de sus programas operativos académicos y administrativos.

La evaluación “(y las actividades que compromete) tiene que apuntar a poner en el centro del análisis al problema focal al cual el programa busca resolver (paliar o modificar) y reconstruir los cambios en aquellos factores que (supone esa hipótesis de trabajo que es el programa) inciden de manera más decisiva en la modificación (progresiva) del problema focal.” (DiNECE, 2008, p. 7) Por tanto, se debe dar cuenta de donde se parte (diagnóstico), del logro del objetivo, las evidencias de las acciones y de la pertinencia de la técnica e instrumentos de evaluación.

La presente investigación ha mostrado los principales problemas que enfrentan los docentes para evaluar el POA; iniciando con la dificultad de realizar adecuadamente un análisis FODA derivado del diagnóstico, lo que impide se pueda incidir en resolver o modificar el problema focal (DiNECE, 2008).

Los hallazgos muestran también una dificultad en torno a describir el logro del objetivo; para Rincón y Pérez (2018), “la evaluación es el proceso que determina en qué medida se han logrado los objetivos, para lo cual recomienda la comparación

de los resultados y los objetivos inicialmente planteados”; por tanto es difícil identificar los alcances que se están dando en el proceso, para alcanzar el objetivo propuesto.

También se identifican dificultades con la presentación de las evidencias de las acciones, mismas que se relacionan directamente con los resultados, a través de ellas se puede obtener conocimientos acerca de la incidencia del programa, sirven para reconocer los logros y dificultades. Su ausencia o falta de algunas implica desconocer el proceso del cumplimiento exitoso del PDI.

Finalmente, hay un tema relacionado con la metodología para la evaluación de los POA, que en lo concreto se traduce en una técnica y herramientas para valorar las acciones planeadas. Para Rincón y Pérez (2018) la metodología es un aspecto sustancial en la evaluación, que se da en varios momentos y que permiten identificar durante el proceso los aspectos negativos y positivos de la implementación del programa. Al no tener clara esa la metodología para evaluar no se puede conocer el logro de los objetivos, ni de donde hay que partir y reconocer los avances. Por ello se hace necesario plantear en el segundo momento de la investigación un sistema de evaluación que permita sistematizar y dar orden al desarrollo de los proyectos operativos.

Referencias

- Bisquerra, R. (coord.) (2014). Metodología de la investigación Cualitativa. Barcelona: La Muralla.
- Benavides, M. (2022). Educación superior en Iberoamérica: Impacto de los sistemas de aseguramiento de la calidad y desafíos de la pandemia. Revista Iberoamericana de educación, vol. 81, No. 1, pp. 9-13.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNECE), (2008). Guía para evaluación de programas educativos. Ministerio de Educación, Argentina.
- López, A. Huesca, B. y Ortega, M. (2018) titulada “La evaluación de proyectos académicos en la escuela normal de los reyes acaquilpan, una mirada al contexto institucional.” Presentada en el Congreso Internacional de Educación. Evaluación: 2018. Universidad del Estado de Tlaxcala, México. pp. 2757-2767.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. M. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 6 (2).
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Aljibre.
- Rincón, C. y Pérez, A. (2018). Metodología para la evaluación de impacto de la extensión en la educación superior. Económicas CUC, 39(1). 137-152.

- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGrawHill.
- Sánchez-Puente R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En Revista Perfiles Educativos, UNAM/CESU, No. 61.
- Santos Guerra Miguel A. (1995), La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ed. Aljibe, España.
- SEP (2003a), "Líneas de acción del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales" en Gaceta de la Escuela Normal 1. Publicación trimestral de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, abril, México, pp. 9-12.
- SEP (2003b), Programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas (PROMIN). Finalidades, características y estrategias de operación. Serie: Gestión Institucional 2. México.
- SEP (2003c) Evaluación externa del programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales (PROMIN). Serie: Gestión Institucional 5, México.
- SEP (2003d), El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. (Elementos para la reflexión y el análisis). Serie: Gestión Institucional 1, México.
- SEP (2004), El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora de las escuelas normales. Serie: Evaluación Interna 1, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México.
- Vasilachis, I. (coord.), (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Recursos materiales y servicios generales, su impacto en los procesos de literacidad

ESCUELA NORMAL DE COACALCO

Valentín Guillermo Cruz García

Yolanda Guadalupe Máximo Bastida

Maribel García Godínez

Palabras claves: Cultura Organizacional, Lectura-Escritura, Perfil del Egresado, Infraestructura Educativa, Evaluación Institucional.

Resumen

Los avances de la investigación que se presentan tienen como propósito dar cuenta los hallazgos del proyecto de investigación “Literacidad académica en el proceso formativo de los estudiantes normalistas”, dicho documento enfatiza la correspondencia que guarda el trabajo docente y su relación con los apoyos y servicios que proporciona la institución para eficientar el desempeño docente. Se reconoce que existe una cultura organizacional a partir de las acciones que se desarrollan en las áreas académicas y administrativas, dicha unión favorece los procesos formativos que van encaminados hacia el logro del perfil de egreso en términos de eficiencia y eficacia; existen diversos estudios que enfatizan la importancia que tiene el trabajo que desarrolla el personal docente, a partir de su formación profesional, capacitación, experiencia y otros factores que inciden en el desempeño docente. Sin embargo, poco se habla y se reconoce sobre el apoyo sostenido que proporciona la infraestructura de la escuela, los recursos materiales que ésta ofrece para organizar una clase, conferencia, taller o evento académico, deportivo y/o cultural. Estos apoyos adicionales le dan un valor agregado a la tarea del docente, por lo tanto, es necesario reconocer e identificar cuál es el impacto institucional que tienen estos servicios que facilita el Departamento de Recursos Materiales y Servicios Generales con base a los procesos normativos que señala el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC), así como el logro de la certificación y la acreditación de los programas educativos ante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Introducción.

El lugar donde se sitúa el desarrollo del presente trabajo de investigación es la Escuela Normal de Coacalco (ENC), ubicada en la calle de Enrique Rébsamen 65, República Mexicana san Francisco Coacalco, en el Estado de México, el origen de la presente investigación es de corte académico; pero antes se hace necesario hacer un recorrido por el

concepto de cultura institucional considerando que el trabajo de una escuela debe estar organizado de manera inteligible a partir del aprovechamiento del capital humano que hay en las instituciones colocándolo en las funciones y/o proyectos básicos estratégicos, a fin de aprovechar sus conocimientos, creatividad y compromiso que permita sumar esfuerzos para desarrollar los planes y programas de estudio en beneficio de los futuros docentes de Educación Básica que se forman en la ENC.

Sabemos indiscutiblemente que el trabajo exitoso de una institución no sólo es responsabilidad de los docentes, sino de toda una estructura que brinde los apoyos suficientes y necesarios para desarrollar su trabajo docente. Es por ello, que el actuar de los docentes y discentes se estará analizando a la luz de la cultura organizacional.

Considerando estos puntos se estará haciendo un recuento del proceso metodológico que hasta el momento se está llevando a cabo para desarrollar este proyecto de investigación, y finalmente, se identifican los rasgos que se especifican en la Guía para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior (Metodología 2018 de los CIEES) y el SGC, dado que ambos procesos orientan el quehacer del Departamento de Recursos Materiales y Servicios Generales al servicio de los procesos formativos de los futuros Licenciados en Educación Primaria.

Metodología

“Es importante aprender método y técnicas de investigación, Pero sin caer en un fetichismo metodológico. Un método no es una receta mágica. Más bien Es como una caja de herramientas, en la que se toma Lo que sirve para cada caso y para cada momento.”

Ander-Egg

En el campo de la investigación educativa, cuando hablamos de metodología nos remitimos al camino que se ha de seguir para desarrollar un proyecto, los instrumentos de investigación que se deben seleccionar y diseñar para la recolección de información, al procedimiento del tratamiento de los datos y análisis de la información, así como la presentación de los resultados que se obtienen. En ese sentido, se optó por la línea metodológica de “Investigación-Acción” dado que nos ofrece elementos y momentos que se necesitan atender a lo largo del proceso investigativo.

A continuación, se describen los momentos que se han abordado para el desarrollo del presente documento:

1ª Etapa: diseño del proyecto y elaboración del diagnóstico

Se elaboró un proyecto de investigación general, el cual fue expuesto a las autoridades educativas institucionales y estatales, con la intención de manifestar las inquietudes que como Grupo de Investigación (GI) habíamos identificado, considerando la revisión del concepto de literacidad y su impacto en la formación docente. En breve, se recibieron los comentarios y ajustes que debían realizarse, atendiendo dos observaciones, quedando la propuesta aceptada.

Se realizaron 4 sesiones de trabajo, para realizar en lo colectivo el instrumento de diagnóstico en el cual se recuperaron las necesidades académicas y formativas de la población de estudiantes que se pretenden investigar.

Se construyó un cuestionario a través de la herramienta: Google Forms, considerando, el tema central de la investigación y su relación con los diversos departamentos y funciones que se desarrollan en la ENC; para este reporte de avances nos referiremos de manera específica al trabajo que reporta el Departamento de Recursos Materiales y Servicios Generales y su relación con el trabajo docente.

El instrumento de investigación se construyó con 25 ítems que rescatan información sobre aspectos de organización escolar, desarrollo curricular, trabajo docente, área socioemocional, trabajos de titulación y los recursos materiales que se brindan en la EN, los cuales están relacionados con los procesos de literacidad académica que se imparten en la institución.

El instrumento se aplicó el 3 de noviembre de 2021, a través del correo electrónico.

Etapa 2ª De la recopilación de la Información

Una de las bondades del uso de los formularios que se estructuran a través de Google Forms, es que en automático se obtienen resultados de manera inmediata por bloques y porcentajes, clasificando la información con la totalidad de los encuestados, de igual forma se recuperan los correos electrónicos de quienes respondieron el instrumento, se presentan los porcentajes de frecuencia por pregunta, etc. Sin embargo, consideramos que este proceso deberá estar acompañado por elementos teóricos que contribuyan a la reflexión y argumentación para apoyar la comprensión del fenómeno que se estudia.

Actualmente, nos encontramos en la etapa del tratamiento y análisis de datos, en la cual, se tienen identificados los ítems que están relacionados con el trabajo docente que desarrollan los maestros, a partir de las actividades relacionadas con el fomento de la literacidad académica y su relación con el apoyo que proporciona: la infraestructura, habilitación de diversos espacios de trabajo, mobiliario y equipamiento que estos tienen, el confort que hay o se crea para llevar a cabo las actividades, el clima de seguridad, iluminación, ventilación, entre otros. Lo que nos permitirá la elaboración de propuestas para la mejora del mismo.

Resultados preliminares

Como parte de los resultados preliminares se aplicó un cuestionario a 166 alumnos, de un total de 228 matriculados en el ciclo escolar 2021-2022, lo que representa el 73% de la población.

La muestra se definió por sujetos voluntarios, al realizar la invitación a la totalidad de la población y participar en total 166 alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria. A continuación, se retoman los resultados de las 3 primeras preguntas que se seleccionaron para efectos de este ejercicio.

¿Consideras que las salas de lectura y su acondicionamiento son suficientes para el desarrollo del Programa Educativo en cuanto a su capacidad? Se obtuvo 83% (137) que afirman que sí, 10% (17) consideran que no, 7% (12) desconocen.

OPCIÓN DE RESPUESTA	No. DE RESPUESTAS	PORCENTAJE
No	17	10%
Sí	137	83%
Desconozco	12	7%
Total	166	100%

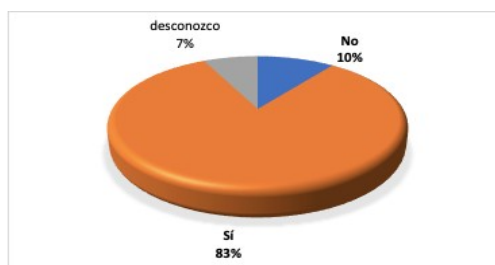


Figura 1. Gráfica de la capacidad y acondicionamiento de la sala de lectura.

¿La biblioteca de la institución cuenta con la Referencias básica que te solicitan en tus cursos? En dicha interrogante el 80% (134) considera que si, 4% (7) opina que no, 16% (25) desconocen.

OPCIÓN DE RESPUESTA	No. DE RESPUESTAS	PORCENTAJE
No	7	4%
Sí	134	80%
Desconozco	25	16%
Total	166	100%

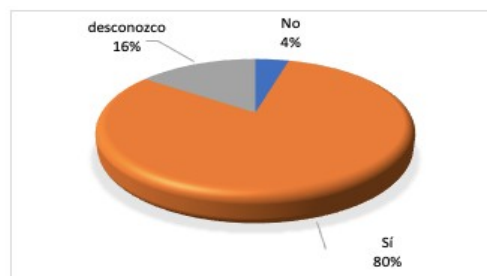


Figura 2. Gráfica de Referencias de la ENC.

OPCIÓN DE RESPUESTA	No. DE RESPUESTAS	PORCENTAJE
No	8	5%
Sí	146	88%
Desconozco	12	7%
Total	166	100%

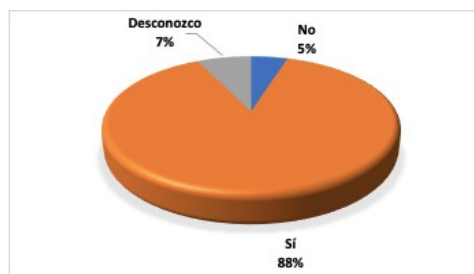


Figura 3. Gráfica en cuanto a cantidad, calidad, actualidad y accesibilidad.

En la tercera interrogante ¿El acervo de la biblioteca es suficiente en cuanto a cantidad, calidad, actualidad y accesibilidad? Se encontró que el 88% (146) alumnos refieren que el acervo de la biblioteca es suficiente en cuanto a cantidad, calidad, actualidad y accesibilidad, el 5% (8) considera lo contrario y finalmente el 7% (12) desconocen.

Considerando los resultados se puede apreciar que existen espacios adecuado para el desarrollo de la lectura, así como las distintas actividades académicas que se desarrollan en la ENC, el resultado de insatisfacción es mínimo, aunque es indispensable seguir mejorando los servicios o mantenerlos en la calidad que se tiene actualmente.

No podemos olvidar que al favorecer la literacidad en la formación de docentes no solo se trata de leer y escribir, se trata de fortalecer la visión sociocultural del aprendizaje, es decir, contribuir al reconocimiento y la comprensión a través del lenguaje, así como la influencia del contexto social, de los roles y dinámicas del alumno y el docente. Desde Cassany (2006) la literacidad es entendida como la referencia a las prácticas letradas desde la concepción sociocultural, implicando el desarrollo de la competencia de criticidad para el análisis de los discursos, con el propósito de generar impacto tanto en el sujeto como en su contexto. Lo anterior, se expresa en Freire (2011) como “el acto de leer como un acto que le permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo” (p.17).

Por esta razón, es importante considerar que el Departamento de Recursos Materiales y Servicios Generales contribuye a fortalecer el desarrollo de las áreas académicas, por lo que un ejemplo se puede vislumbrar en la Metodología 2018 de los CIEES, la cual está constituida por 5 Ejes o dimensiones, 12 Categorías (6 básicas) y 49 Indicadores comunes al Programa Educativo. En relación a la literacidad se puede decir que el Departamento de Recursos Materiales y Servicios Generales debe dar cumplimiento específicamente al Eje V. Personal

académico, infraestructura y Servicios; Categoría 11. Infraestructura académica; Indicador

11.4) Biblioteca y su acervo. (CIEES, 2018, p.6). Considerando dicho indicador, la ENC debe dar cuenta en la autoevaluación y la evaluación de pares, que la Infraestructura académica de la institución desarrolla competencias comunicativas y de gestión de la información que sirven como apoyo del Programa Educativo al lograr en los usuarios de la Biblioteca una conciencia clara de la importancia de la información como pilar fundamental en su proceso formativo.

Conclusiones preliminares

Se considera que la organización y distribución del personal que labora en la ENC atiende las tareas que le encomiendan a partir de los elementos valorables que configuran la cultura institucional entendida ésta como “un sistema de significados compartidos por todos los miembros de una organización” (FABBRI, 2000, p.2) de

manera interna sobresale el respeto, trabajo compartido y atención respetuosa entre todos los actores educativos que laboran en la institución.

Como parte del trabajo que promueve la gestión escolar, le confiere al Departamento de Recursos Materiales y Servicios Generales la responsabilidad de gestionar y contar con dichos insumos para solventar las necesidades y actividades académicas de la Escuela Normal, además se ratifica con las instrucciones que subyacen en las Normas del Sistema de Gestión de la Calidad, brindándole el acompañamiento debido para desarrollar su función de forma participativa, con un alto sentido de responsabilidad en su puesto de trabajo. Enfatizando que esto permitirá ofrecer un servicio de calidad.

El análisis que se hace al proporcionar los recursos materiales y aprovechamiento de espacios de trabajo (biblioteca y salas de lectura) es parcial. Está basado en lo cuantitativo y se hace necesario hacer un rastreo cualitativo, sustentado en los beneficios académicos y en las capacidades que promueve al estudiante para el logro del perfil de egreso de un Licenciado en Educación Primaria.

Se identifica parcialmente la visión de los estudiantes de la ENC cuando señalan que se les está brindando un servicio educativo óptimo a partir de que se cuenta con una infraestructura adecuada, además sabemos que en la biblioteca escolar hay diversos recursos materiales bibliográficos que coadyubarán en el logro de su perfil de egreso, por tanto, acotamos el valor agregado que tiene la biblioteca y los materiales que ahí se tienen para la consulta de los alumnos en proceso de formación.

Sabemos que los procesos de literacidad académica deben estar acompañados por el trabajo y orientación de los maestros, ellos a su vez necesitan del acompañamiento de la institución por conducto de ciertas áreas de apoyo para que sus actividades se desarrollen en las mejores condiciones, de ahí parte la inquietud de valorar las tareas que desarrolla el Departamento de Recursos Materiales y Servicios Generales, dado que en algunos casos tan necesario es un espacio de trabajo como su equipamiento para desarrollar una sesión de clase, conferencia y/o algún evento académico. Por tanto, la calidad académica, se convierte en un propósito para alcanzar la mejora en la calidad educativa.

Referencias

- Cassany, D. (2006) Los significados de la comprensión crítica. Revista Lectura y vida. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- CIEES (2018). Ejes, categorías e indicadores para la acreditación de instituciones de educación superior en México. Ciudad de México. Recuperado el 28 de abril de 2022 de <https://www.ciees.edu.mx/normateca/pdf/ejes-categorias-e-indicadores-para-la-acreditacion-de-instituciones-de-educacion-superior-2018.pdf>.

- Cortés Cortés, M. E., & Iglesias León, M. (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. Universidad Autónoma del Carmen. Recuperado el 27 de abril de 2022 de <http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/contenido2.pdf>.
- Domingo Fabbri, Juan (2000). Cultura institucional: una perspectiva para comprender qué sucede dentro de la organización y con su gente. Rev Cien Cult, La Paz , n. 8, p. 101-106, dic. 2000. Recuperado el 28 de abril de 2022 de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232000000200011&lng=es&nrm=iso.
- Freire, P. (2011). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores.
- Pedraza-Álvarez Lilibeth, E. (enero-junio de 2015). Cultura Organizacional desde la Teoría de Edgar Schein. Recuperado el 26 de abril de 2022 de [file:///C:/Users/user/Downloads/DialnetCulturaOrganizacionalDesdeLaTeoriaDeEdgarSchein-5139907%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/DialnetCulturaOrganizacionalDesdeLaTeoriaDeEdgarSchein-5139907%20(1).pdf).

Capítulo V. Identidad normalista

Identidad profesional del licenciado en inclusión educativa

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Cristina García Gaytán

Miguel Ángel Lerma Zamora

María Natividad López Tinajero

Palabras clave: Identidad Profesional, Alteridad, Inclusión.

Resumen

El presente trabajo constituye un avance parcial de un grupo de investigación de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM), que ha centrado su atención en elucubrar cómo se va construyendo la identidad profesional en aquellos que eligieron como carrera la Licenciatura en Inclusión Educativa. El estudio recurre al análisis de relatos autobiográficos estructurados por los jóvenes de la generación 2019-2023, en este trabajo se presentan los hallazgos identificados hasta el momento.

Introducción

El presente documento tiene como propósito dar cuenta de los avances parciales que como equipo de investigación de la Escuela Normal de Educación Especial hemos tenido en el análisis de la génesis de una identidad profesional en quienes estudian la Licenciatura en Inclusión Educativa y su relación con la elección de la profesión, con la inclinación vocacional y con la actitud ética y con la metodología de análisis de relatos autobiográficos.

Se pidió a los estudiantes de la generación 2019-2023 de la Licenciatura en Inclusión Educativa que, a través de una narración autobiográfica expresaran los motivos o razones por los que decidieron estudiar esta carrera. Atendiendo a los motivos o razones esbozados, sus relatos fueron clasificados en seis diferentes grupos; hasta el momento se han analizado 35 narraciones, pertenecientes a cinco grupos y se presentan aquí algunos de los principales hallazgos.

Punto de partida: planteamiento del problema

En el ciclo escolar 2019-2020, como parte del curso El sujeto y su formación profesional, se solicitó a los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa elaborar una narración autobiográfica en la que dieran cuenta de los motivos o razones por los que decidieron estudiar esta carrera.

Cuando tuvimos todos los relatos, nos dimos a la tarea de leerlos de manera colegiada y llegamos a la conclusión de que podríamos organizarlos en seis grupos:

Elección de la carrera por contacto con alguna persona o familiar en situación de discapacidad.

Personas que eligieron la carrera por vocación.

Personas que fueron inspiradas por un profesional.

Personas que eligieron la carrera porque están deseosas de servir a su comunidad; porque quieren contribuir al cambio.

Personas que han experimentado algún tipo de discriminación, abuso o maltrato por sus circunstancias personales.

Personas cuyas narrativas no muestran las razones por las cuales eligieron esta carrera.

A través del análisis de dichas narraciones y buscando referentes teóricos para la interpretación de las razones y motivos que los estudiantes esbozan en sus escritos, nuestra intención es indagar cómo se va construyendo la identidad profesional en quienes estudian esta licenciatura, por lo que nuestra pregunta central de investigación es la siguiente: ¿Cuáles son los elementos que permiten al estudiante de la Licenciatura en Inclusión Educativa conformar una identidad profesional?

En la primera parte de nuestra investigación retomamos los primeros tres grupos de narrativas y buscamos enfoques teóricos que nos permitieran identificar los motivos y razones de la elección de carrera e interpretar los relatos estudiantiles. En este segundo momento estamos abordando los otros tres grupos de narraciones y los estamos interpretando a la luz de nuevas orientaciones teóricas.

Hasta el momento hemos analizado 35 relatos autobiográficos que pertenecen a cinco de los grupos identificados.

En esta ponencia se dan a conocer los avances que se han tenido en estas dos primeras etapas del estudio.

Supuestos teórico-conceptuales y metodológicos

Para iniciar nuestra investigación, establecimos una serie de supuestos teóricos que dieron orientación metodológica a nuestra indagación.

En la elección de carrera intervienen múltiples elementos, mismos que constituyen un sistema en estrecha relación.

La alteridad es una postura ética de responsabilidad frente al otro, que tiene su origen en las experiencias de la infancia y la adolescencia de nuestros estudiantes, y que empieza a cobrar fuerza cuando éstos se incorporan al ejercicio de una profesión, en nuestro caso a la docencia para la inclusión.

La actitud ética de alteridad en los estudiantes se traduce en acciones concretas una vez que éstos inician sus estudios de Licenciatura en Inclusión Educativa, y va cambiando hasta arraigarse finalmente como parte constitutiva de su identidad profesional.

El ejercicio consciente de la alteridad es un rasgo de la identidad personal y profesional indispensable para contribuir a la inclusión educativa.

La conciencia crítica en los estudiantes sólo se puede lograr en la escuela normal hasta los últimos semestres.

La narrativa autobiográfica es una excelente herramienta metodológica para rastrear la génesis de la identidad profesional del Licenciado en Inclusión Educativa.

A partir de dichos supuestos teóricos, nos dimos a la tarea de buscar un marco de interpretación que hiciera posible una mejor comprensión de los escritos estudiantiles.

Marco teórico-interpretativo

Como parte de los primeros hallazgos, encontramos que los relatos de nuestros estudiantes abarcan momentos muy importantes de su infancia y su adolescencia. Esto nos obligó a dar un paso atrás para comprender los postulados de los estudiosos de la psicología vocacional, como Valle y Smith; Bartolucci; y Chain (citados por Mungarro, 2007), quienes suponen que existen múltiples variables que determinan la elección de la carrera, mismas que no pueden ser analizadas aisladamente, pues cuando el sujeto decide qué carrera estudiar lo que se produce es una correlación de dichas variables.

En virtud de que nuestro interés central consiste en clarificar la génesis de la identidad profesional en quienes estudian la Licenciatura en Inclusión Educativa, resultó de mucha utilidad para nosotros el estudio de Bolívar (2005) quien sostiene que la identidad profesional se puede considerar como un proceso de carácter dinámico mediante el cual el sujeto se define a sí mismo en relación con un espacio de trabajo y un colectivo profesional de referencia, es decir, en términos de una ocupación o profesión y respecto de aquellos que la ejercen. Este proceso implica la interacción con otros y la apropiación de modelos propuestos culturalmente, e incorpora el contexto, es decir, características como estabilidad o inestabilidad, crisis, situaciones amenazantes, políticas sociales, cambios tecnológicos, modelos difundidos a través de los medios de comunicación, etc.

La construcción de la identidad profesional es un proceso complejo que involucra "...identificaciones, pertenencia a un grupo, proyecto identitario, valoración social de la profesión, prácticas desarrolladas durante la formación y primeras experiencias laborales, así

como las representaciones sociales y la trama ideológica en que se sostienen” (Balduzzi y Egle, 2010, p. 67). Por ello, la identidad profesional docente no es sólo esencia o propiedad intrínseca del sujeto, es más de carácter intersubjetivo y relacional. Para Bolívar, Fernández y Molina (2005), las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro.

Tanto la postura teórica de Cochran, como la de Bolívar nos han permitido vincular la elección de la carrera y la identidad profesional con la narrativa, lo que ha resultado muy revelador para nuestro estudio. Parafraseando a Cochran (1997), las historias de vida son narraciones potentes que transmiten lecciones de vida. Contar una historia es explicar cómo un fin surge de un principio o un evento en particular, es explicar cómo determinado principio se transforma para llegar a un fin. Es, entonces, relatando nuestra propia historia como nos damos a nosotros mismos una identidad, porque nos reconocemos en las historias que (nos) contamos. Las historias de vida no sólo posibilitan la construcción de sentido del proyecto de una vida, sino también construir una identidad (personal y profesional), a partir de ordenar el bagaje de acontecimientos, así como vivencias y aprendizajes a lo largo de la vida (Bolívar, 2005).

La narrativa se convierte en el vehículo más adecuado, tanto para captar la manera en que las personas constituyen su autoconocimiento, como para solicitarles que transmitan su sentido personal organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial. (Huberman, 1998, p. 187)

Por otra parte, uno de nuestros supuestos teóricos señala que El ejercicio consciente de la alteridad es un rasgo de la identidad personal y profesional indispensable para contribuir a la inclusión educativa; dicho supuesto nos llevó a conceptualizar la alteridad como un principio filosófico que consiste en alterar o modificar la perspectiva individual, es decir, la propia, por la de otra persona. Para lograrlo es necesario tomar en cuenta las ideas, el punto de vista, la forma de ver el mundo y los intereses del otro. Un rasgo esencial de este concepto es que no debe estimarse nuestra percepción como la única ni la verdadera; la alteridad, consiste en ponerse en el lugar del otro para poder comprenderlo, haciendo a un lado nuestros sentimientos e ideas. Córdoba y Vélez-De la Calle (2016). Emmanuel Lévinas es reconocido como el filósofo de la otredad, su tema es el otro, cómo lo abordo, cómo me vínculo con él.

Desde las perspectivas filosóficas y psicológicas occidentales, el tema de lo humano está orientado hacia la primacía del yo. Por esta razón es que es difícil aceptar al diferente, ya que la identificación con ese portador de notables diferencias, se hace riesgosa, en la medida que esta ajenidad, implica modificar la propia identidad erigida en ideal del sujeto y de la cultura de pertenencia.

Emmanuel Lévinas cuestiona la postura ética occidental y en su lugar propone una concepción del Otro que, en lugar de basarse en las diferencias, se base en su excepcionalidad. En otras palabras, el Otro, más que constituirse en una identidad deficiente para el que lo percibe, debe ser excepcional. Esta excepción no provoca

la tolerancia que pone distancia, sino la sorpresa que es pura proximidad. (Guerra y Hernández, 2015. Introducción).

Al llevar a cabo la indagación teórica de nuestro estudio pudimos identificar que en el concepto de alteridad hay también una base ética. Parafraseando a Altuna (2015), Lévinas invita a desarrollar una ética de la solidaridad, en la que el otro no es aquel con quien negociamos los límites de nuestra libertad, sino aquél que nos interpela con su rostro y que nos hace ser no meramente seres sociales, seres que-están-CON-los-otros, sino seres que-son-PARA-los-otros.

En la proximidad del cara a cara, al afrontar otro rostro, algo se despierta en mí, algo despierta. Ese otro me llama de alguna manera, cuestiona mi espontaneidad, la perseverancia en mi “mismidad”. Es un extraño que no puedo reducir a una representación, que no puedo absorber sin más, sino que permanece siempre Otro. La necesidad de responderle de algún modo, de salir de mí para ir hacia él, eso es lo que Lévinas llama ética. (Altuna en Guerra y Hernández, 2015, p. 193,).

Al percibir al Otro como portador de notables diferencias, elaboramos preconceptos acerca de él, por lo que vale la pena preguntarse: ¿Cuál es el preconcepto que hay del sujeto en situación de discapacidad, como Otro? Históricamente ha habido muchos preconceptos: Anormales, atípicos, deficientes, diferenciados, disarmónicos, disminuidos, excepcionales, impedidos, incapacitados, inválidos, limitados, lisiados, menoscabados, minorados, minusválidos, subnormales (Pantano en Brogna, 2009). Dependiendo del preconcepto que tengamos de ese Otro será el vínculo que establezcamos con él. Por lo general las culturas han reaccionado históricamente estigmatizando al individuo discapacitado (Pantano, en Brogna, 2009). A lo largo de la historia ese vínculo ha sido de rechazo, y la peor manera de rechazarlos es invisibilizarlos, por eso antes enviábamos a las personas con discapacidad a instituciones alejadas de la ciudad donde no pudiéramos verlos, al estar allí encerrados los invisibilizamos, creemos que eso no existe en la sociedad. Eso es un rechazo normalizado, institucionalizado. Se hace de estas instituciones un lugar de la otredad extrema y se excluyen estos espacios como parte de la sociedad.

Afortunadamente hemos avanzado y las leyes y la tendencia internacional nos ha obligado a cambiar estas preconcepciones que tenemos sobre el sujeto en situación de discapacidad. No obstante, el que esté incluido en la legislación no asegura que en la práctica cotidiana aceptemos al otro con su diferencia. Por eso, en la Escuela Normal de Educación Especial (ENEEEM) consideramos que el enfoque de la alteridad es un enfoque que nos ayuda a

aclararnos y a aclarar a la sociedad cuál es el vínculo que debemos tener con el otro, en particular con el sujeto en situación de discapacidad. Consideramos que si logramos aclararnos este vínculo podremos estar en posibilidades de hablar de una verdadera inclusión de las personas en situación de discapacidad.

Principales hallazgos

Elección de la carrera por contacto con alguna persona o familiar en situación de discapacidad.

En sus relatos, y en las situaciones que describen, los estudiantes dejan ver que las experiencias que derivaron de su encuentro con personas en situación de discapacidad o de su propia vivencia de discriminación fueron valiosas en sus vidas; y así es, sin duda, ya que ponen de manifiesto una de las cualidades más importantes del ser humano: la capacidad de empatía. En una primera aproximación, se puede decir que la empatía es la capacidad de descentralizarse de uno mismo para representar el mundo afectivo y mental de otros (Cyrulnik, 2019), o bien se puede entender como la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar (López Filippetti y Richaud, 2014). Estas situaciones les permitieron identificar en sí mismos, y en los otros, emociones, sentimientos y modos de pensar. Se identificó que, en el fondo de las experiencias, deseos y maneras de pensar, está la empatía; lo que nos lleva a comprender que la empatía no tiene su origen en las situaciones que se describen, sino en condicionantes previas y diversas que vienen influyendo en la persona desde su nacimiento y que van dando forma a sus actitudes y pensamientos. La actitud empática se manifiesta primero en el interés por conocer al otro y luego se transforma en una actitud ética que tiene que ver con el deseo de ayudarlo. La empatía, además de pensarse como una actitud valoral o de reconocimiento de sí mismo y del Otro, también puede entenderse como una cualidad que debe caracterizar a un docente en educación especial, desde la perspectiva de la inclusión educativa, y por ello, como un rasgo de identidad personal y profesional.

Personas que eligieron la carrera por vocación

En el análisis de las narrativas se observó una inclinación de los estudiantes hacia situaciones de discapacidad que se expresa en “deseos de ayudar, poner una sonrisa en los labios del otro”, “buscar y promover la justicia”, “lograr que todos los menores sean tratados con equidad dentro de las escuelas” o “asistir a lugares donde nadie quiere enseñar, donde la dignidad de gente discapacitada se ve pisoteada...”. Se descubre que, en cada escrito existe la convicción de ayuda, responsabilidad, empatía, respeto a los derechos humanos y deseos de contribuir a la inclusión educativa y social.

Encontramos también la influencia de personas cercanas como motivadoras de su vocación: Madres y padres que desempeñaron este papel y generaron que los hijos asumieran la importancia del magisterio; tíos admirados que provocaban deseos de seguir sus pasos, hermanas mayores que, con el ejemplo, abrieron brecha para la continuación de esta trayectoria. Los familiares pasan a ser, entonces, en palabras de Tenti (2005), transmisores de la profesión, lo cual es un proceso informal, difuso, pero real; se trata de una herencia cultural frecuente en sociedades tradicionales.

Para Tenti, la docencia es una profesión endogámica por el hecho de reproducirse dentro de las configuraciones familiares.

Personas que fueron inspiradas por un profesional

Al analizar los relatos de quienes eligieron la carrera por influencia de un familiar o profesor, se corrobora que una característica común en los relatos de muchos docentes sobre sus antecedentes es la aparición de un maestro “favorito” que influyó sustancialmente en su persona (Goodson, 2014). Muestran, tal como lo señalan Sayago et al., (2008), cómo la construcción de la identidad profesional docente de estudiantes en periodo de formación está fuertemente arraigada a las rutinas de quienes fueron sus profesores en los otros niveles del sistema educativo, a las vivencias más significativas construidas. Se percibe en los relatos de estos estudiantes el germen de una identidad profesional que encaja no sólo con la identidad docente, sino que muestra los primeros brotes de un futuro profesionista dispuesto a reconocer al otro sin estigmatizarlo, a ser responsable por el otro, a preocuparse por sus necesidades; cualidades que responden al enfoque de la alteridad, y que, a mediano plazo, podrán cultivarse como parte de la identidad profesional del Licenciado en Inclusión Educativa en la ENEEEM.

Personas que eligieron la carrera porque están deseosas de servir a su comunidad; porque quieren contribuir al cambio.

Por otro lado, encontramos a un grupo de estudiantes que eligieron la carrera porque están deseosos de servir a su comunidad; porque quieren contribuir al cambio. En los relatos de estos estudiantes se percibe el interés por transformar la realidad a partir de una conciencia derivada de distintas experiencias que ha ido teniendo a lo largo de su vida. Se proyectan como futuros docentes de inclusión educativa transformadores de sus contextos, ante la susceptibilidad que experimentaron en situaciones de maltrato, discriminación principalmente en niños en situación de discapacidad. Se trata de jóvenes deseosos de contribuir a que se garantice el derecho a la educación.

Uno de los marcos teóricos que nos permitió interpretar lo que los estudiantes manifiestan en sus narraciones, fue la Teoría de las Representaciones Sociales. El origen de esta teoría consiste en la combinación de los estudios sociológicos y la Psicología, en su afán de explicar el comportamiento social en sus expresiones individuales o los comportamientos individuales enmarcados en contextos sociales. Moscovici (2001) plantea que el mundo del ser humano se integra de conocimiento proveniente de la mente que teme a la naturaleza, el cual le ha permitido sobrevivir por miles de años, así como de la mente científica, que le teme al poder del pensamiento, el cual, por su parte, le ha permitido lograr mucho en tan pocos siglos.

A partir de la combinación del conocimiento de sentido común y del conocimiento científico acumulado hasta el término de los estudios de educación media superior, los estudiantes que escribieron este grupo de narraciones asocian el estudio de la inclusión educativa como una forma de servir a la comunidad y de cambiar lo que deba cambiarse. Se puede afirmar que en este contexto se desarrolló un

posicionamiento histórico-crítico y un compromiso de acción social. Podemos sostener que en varios de estos escritos se deja ver un tipo de personalidad de sujetos a quienes parece lastimar el sufrimiento del otro. Se trata de jóvenes que muestran en sus escritos un interés genuino por cambiar las condiciones actuales de la educación en sus contextos, así como un deseo real de ser partícipes en los procesos de mejora de las condiciones de injusticia en las que perciben al sujeto en situación de discapacidad.

Personas cuyas narrativas no muestran las razones por las cuales eligieron esta carrera.

Finalmente, identificamos que un grupo de tres estudiantes no tenían claridad en las razones o motivos por los cuales eligieron esta carrera, no obstante, vemos a través de sus relatos que existe en ellos el interés y preocupación por ayudar al otro.

Conclusiones

La investigación de los motivos o razones que definen la inclinación disciplinar y profesional de los estudiantes revela, hasta el momento de la presente investigación, la confluencia de experiencias, eventos, imaginarios sociales y nociones varias sobre la población que vive en desventaja social y educativa, factores que condicionan al sujeto (estudiante) y determinan, por una parte su vocación disciplinar, y por otra, su identidad profesional. Esta última es resultado de una combinación gradual de experiencias y formas de pensar que paulatinamente se transforman en motivaciones y actitudes hasta dar forma a una identidad profesional. Hablamos de un proceso que tiene su génesis en esos eventos y experiencias que aparecen en etapas tempranas, que evolucionan a lo largo de su vida y se reconfiguran conforme avanzan en su trayecto educativo.

Desde nuestro punto de vista, este proceso de construcción de la identidad profesional constituye un aspecto central en la formación de docentes en inclusión educativa por lo que debe ser trabajado a lo largo de la licenciatura, lo que hace indispensable proceder a una tercera etapa de esta investigación en la que se aborde, desde la perspectiva de la intervención pedagógica, un estudio longitudinal que permita captar la evolución de dicha identidad profesional.

Referencias

- Balduzzi, M. y Egle-Corrado R. (2010), "Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados". Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 12, (2), pp. 65-83.
- Bolívar, A. (2005). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente3_1.pdf

- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*. 6, (1). <https://www.researchgate.net/publication/284258066>
- Cochran, L. (1997). *Career Counseling. A Narrative Approach*. Sage Publications.
- Córdoba, M. E., y Vélez-De la Calle, C. (2016, julio-diciembre). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14, (2), pp. 1001-1015.
- Cyrulnik, B. (2019). Resiliencia. El dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional. BBVA Aprendamos Juntos. Un proyecto de educación para una vida mejor. Entrevista, [video] Youtube. Entrevistadora Psicóloga Violeta Esteban. <https://www.BBVAaprendamosjuntos.com/es>
- Goodson, I. F. (2014). Investigating the Life and Work of Teachers. <https://www.researchgate.net/publication/280929007>
- Guerra, M.J. y Hernández, A. (eds). (2015). Éticas y políticas de la alteridad. En torno al pensamiento de Gabriel Bello Reguera. Plazas y Valdez Editores/Dilemata.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En Egan, K.; McEwan, H. (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores.
- López, M. B., Filippetti, V. A. y Richaud, M. C. (2014). Empatía. Desde la perspectiva automática hasta los procesos controlados, *Avance en Psicología Latinoamericana*. 32 (1), pp. 37-51.
- Moscovici, S. (2001). *Social representation. Exploration on social psychology*. New York University Press.
- Mungarro, G. del C. (2007). *Motivos y elección de carrera*. Tesis Maestría en Innovación Educativa. Universidad de Sonora. México.
- Pantano, L. (2009). Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación de discapacidad. En P. Brogna (Coord.) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. pp. 73-97. FCE.
- Sayago Quintana, Z. B., Chacón Corzo, M. A., y Rojas de Rojas, M. E. (2008, julio-septiembre). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12 (42), pp. 551-561.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI.

Identidad docente factores y emociones en tiempos complejos.

ESCUELA NORMAL DE TECÁMAC

José de Jesús Andriano León

Palabras clave: Formación de Docentes, Identidad.

Resumen

La presente investigación es resultado de un seguimiento al proceso formativo de las docentes en formación de la Escuela Normal de Tecámac durante el confinamiento generado por la pandemia SARS-CoV2 y sus respectivos factores que influyen emocionalmente en la identidad del nuevo docente. De acuerdo con Carlos Marcelo, la identidad se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, ante dichas circunstancias las emociones configuran un cúmulo de factores que influyen en la configuración de la identidad docente. Ante dicho posicionamiento se realizó una investigación de tipo exploratorio utilizando el formulario de Google Form con la intención de distinguir los aspectos relacionados la identidad docente en tiempos complejos de su formación.

Introducción

En la Escuela Normal de Tecámac como en todas las instituciones educativas, la dinámica educativa se transformó, el confinamiento generado por la pandemia del SARS-CoV2, orillo a buscar nuevos horizontes no escolarizados para la formación inicial de los docentes, sin embargo, dichas condiciones y características marcan un referente para la conformación de la identidad docente de un novel. La identidad alude a una figura de normas definidas por una modulación determinada en el entorno social, se encuentra definida por la experiencia a partir de las condiciones del contexto, en este sentido, se asume como la representación de ideas, creencias, principios, costumbres, acciones y emociones que denotan la especificidad de un proceso artesanal llamado docencia, en articulación con los aspectos concretos y disciplinares de un plan y programa de estudio que tiene como propósito trastocar la subjetividad del pensamiento del futuro docente bajo la objetividad de un ideal de la docencia.

Marco teórico

La identidad docente plantea Carlos Marcelo, es una construcción del profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influido por la

escuela, las reformas y el contexto político, en ella influye la disposición para aprender a enseñar, así como el entramado de conocimientos, procesos y rituales propios de la docencia.

Ante dicho planteamiento consideramos que la docencia es uno de los oficios o profesiones más nobles y complejas del ser humano, un docente seguramente ha marcado el transcurrir de la sociedad a partir de la historia, y ha sido una inspiración de la vida profesional de aquellos que reconocen el quehacer de la educación como un factor fundamental en su vida, desde el aprender a leer, hasta conocer o identificar complicadas teorías; un docente es aquel que con un perfil profesional percibe desde diferentes perspectivas las características y necesidades del entorno; se reconoce como un sujeto que establece un pensamiento abierto, es capaz de adaptarse al contexto y a los procesos de enseñanza que demanda el aprendizaje de sus alumnos; un docente es el que manifiesta una actitud flexible y paciente para poder controlar cualquier situación que pueda contribuir a generar problemas sociales; un docente es una persona con actitud positiva para motivar a los alumnos aún ante situaciones complejas de la propia educación.

La noción de identidad se ha debatido ampliamente en muchos campos de investigación, sin embargo, no hay una comprensión universalmente aceptada (Ruohotie-Lyhty, 2013). Ciertamente, la identidad puede ser interpretada de diversas maneras y con distintas terminologías para articular su significado, lo implica validar el sentido de su construcción a partir de un sinfín de aspectos que son determinantes en su consolidación categorial.

Metodología

Ante las distintas condiciones generadas por la pandemia, nos dimos a la tarea de indagar sobre los diferentes factores que influyen en la formación de los docentes, considerando que la identidad no es algo que propiamente se fija o se impone, sino es una representación que se construye a partir del sentido de diversos factores que influyen en ella. La pandemia modificó las formas escolarizadas en la formación docente, la Escuela Normal dejó la normalidad históricamente trazada por una forma diferente de enseñar e incluso indiferente para la cotidianidad de la formación docente.

Con la finalidad de indagar y explorar sobre los aspectos que implicaron en la formación de los docentes durante la pandemia aplicamos un cuestionario mediante la aplicación Google Form, en la que pudimos identificar las principales emociones que influyen en la configuración de la identidad de los futuros docentes en tiempos complejos.

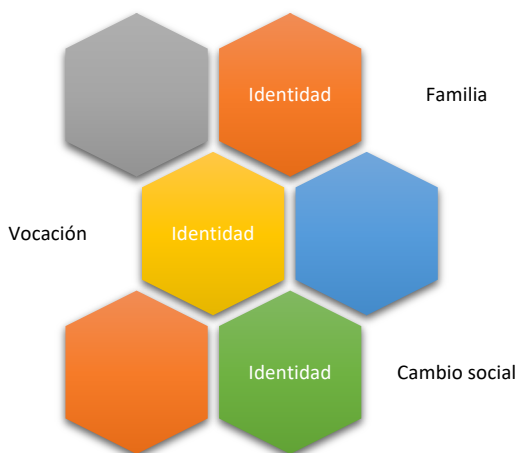
Las principales preguntas dieron margen a la representación de aspectos que denotan el sentido de las emociones en los docentes en formación ¿Por qué soy docente? ¿Cómo definen su identidad los futuros docentes? ¿Qué factores sociales influyen en la identidad docente? ¿De qué manera contribuyen las emociones en la identidad docente? ¿Cuáles son los significados vinculados a la identidad docente? ¿Qué implicaciones tiene ser docente en tiempos complejos (COVID)?

El instrumento fue diseñado y aplicado a las docentes en formación del 6to semestre, considerando la continuidad del estudio a partir del posicionamiento y la experiencia en las

prácticas profesionales en las que se ven implicadas y que marcan un referente en la consolidación de un ideal o imaginario docente.

Resultados

La identidad docente requiere centrar la atención en el presente, asumiendo el sentido de los cambios educativos y de las transformaciones contextuales, culturales y profesionales definidas por el momento histórico. Con la intención identificar aspectos de orden ontológico se les preguntó ¿Qué fue lo que le motivó para ser docente? la diversidad de respuestas permitió reconocer las principales categorías que centran la intencionalidad del quehacer de la docencia en los futuros docentes.



La identidad alude a lo que la gente declara lo que es, qué clase de personas son y cómo se relacionan con los demás plantea Zaree & Ghasedi, 2014. Se trata de un concepto amplio y complejo que con el tiempo se le adicionan nuevas dimensiones en las que permean las implicaciones emocionales. Ante la dimensión de aquello que se construye y las condiciones en las que se desarrolla la docencia se les preguntó: Si les gusta ser docente durante la pandemia a lo que 69.5% respondió que sí, lo que implica un reconocimiento a labor docente, como sinónimo de que el quehacer de la docencia se encuentra implicado de diversas tensiones que existen entre las condiciones asociadas al confinamiento y la intención de asumirse como profesor en condiciones complejas, lo que implica un encuentro y desencuentro con la identidad como un aspecto promovido por los factores que influyen o una identidad constituida y asociada por la complejidad del contexto.

En este sentido la identidad representa una respuesta explícita o implícita de cierto modo una determinación compleja donde fluyen de manera determinante las posibilidades que implican el acto de la docencia; en correspondencia a los factores

emocionales se les cuestionó sobre ¿Qué emoción predomina durante la impartición de clases a distancia?

Los resultados permitieron identificar ciertas emociones que aluden a la configuración de ideas, imaginarios y creencias que configuran la posibilidad de una realidad en la que trasciende la incertidumbre, la alegría, la confianza, angustia y el interés por el quehacer de

la docencia. La intención de este primer momento es describir cuales son los factores que convergen en la formación de la identidad docente, lo que propicia la posibilidad de trazar nuevas preguntas que permitan el reordenamiento de la identidad docente.



Discusión-conclusión

La conclusión nos permite establecer un panorama del desarrollo de la investigación, en el plano de lo teórico se encuentra el sentido la argumentación bajo los diversos posicionamientos con los que se visualiza el objeto de estudio, desde la situación operacional se identifican los principales hallazgos que arroja la instrumentación, ante dicho planteamiento consideramos que:

El desarrollo de identidad docente está implícito en la formación individual y social del individuo.

La identidad de los docentes es un detonante de investigación y reflexión, tanto practica como teórica.

La construcción de la identidad en la formación inicial es una cuestión socialmente legitimada de adquisición y readquisición de sentidos.

La identidad docente es un cumulo de creencias, imágenes y las teorías implícitas definas por las condiciones del contexto

Existen tensiones generadas en la identidad docente articuladas a las ideas, creencias, costumbres, principios y emociones que confluyen en la configuración identitaria.

Referencias

- Ahmed, Sara (2019) La política cultural de las emociones, México, UNAM.
- Buenfil y Granja (2002) Configuraciones discursivas en el campo educativo, en Rosa Nidia Buenfil Burgos, (Coord.) México: Plaza y Valdés/SADE.
- Castells, M. (06 de Enero de 2016). UOC. Obtenido de <http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain2.html>
- Contreras, C., Monereo, C., Badia, A., Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?
- Day, C., Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Narcea, S.A: Madrid, 2006.
- Hall, Stuart. (2003) Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires, Amorrortu.
- Marcelo, C., & Denise, V. (2009). Desarrollo profesional docente. Madrid: Narcea.
- Martín, E., CERVI, J., Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. Pozo (coord) Nuevas Formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos., Graó, Barcelona, 2006, pp.419-434.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., Weise, C. Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. Cultura y educación, 21, (3), 2009, pp.237-256.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. Teaching and Teacher Education, 30, 120–129. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>.
- Settlage, J., Sutherland, S., Smith, L., Ceglie, R., Constructing a doubt-free teaching self: self –efficacy, Teacher Identity and science Instruction within diverse settings. Journal of research in science teaching, 1, (46): 2009, 102-125.
- Zare-ee, A., & Ghasedi, F. (2014). Professional Identity Construction Issues in Becoming an English Teacher. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98, 1991–1995. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.633>

Emociones e identidad docente, una perspectiva desde lo corpóreo

ESCUELA NORMAL DE TECÁMAC

Juan Guerrero Camacho

Palabras clave: Identidad, Docencia, Emociones, Educación Normalista.

Resumen

El presente avance de investigación surge al reconocer la importancia de reestructurar los discursos y expandir los límites de las disciplinas del campo de lo social y pedagógico que son las bases en las cuales se desarrolla un gran parte de los procesos formativos como lo es el de la formación inicial de los futuros docentes en las escuelas normales. El objetivo es analizar como constituyen las docentes en formación las interrelaciones entre la identidad docente y las emociones ante en un ámbito marcado por la incertidumbre en el contexto del confinamiento durante el periodo de educación a distancia. Los resultados son parciales pero permiten reconocer las peculiaridades de la construcción de una identidad docente con carácter circular desde un enfoque de teoría social de las emociones.

Introducción

La profesión docente esta aun marcada de manera importante por su vínculo con la idea de Identidad, la cual en muchas ocasiones hace referencia inmediata a una serie de ideas preconcebidas acerca de lo que implica ser docente. Aun en tiempo de confinamiento y educación a distancia o híbrida este aspecto tuvo un peso importante no solo por los contenidos formativos que lo abordan a lo largo de la propuesta curricular que se sigue proporcionando en el que la identidad se plantea como un objeto de discusión que retoma desde la historia de la profesión hasta las proyecciones a futuro que se esperan en correspondencia con la imagen de la sociedad que se desee. Pero también existe por una constante intencionalidad institucional de colocarlo como parte de sus actividades y representaciones públicas.

En el contexto de lo que implicó el confinamiento las actividades institucionales de la Escuela Normal de Tecámac tuvieron una transformación drástica, anteriormente en el entorno presencial muchas de las actividades que cotidianamente reflejaban la imagen de las docentes en formación correspondían a actividades cotidianas y extraordinarias que implicaban un proceso constante de interrelación que reflejaba parte importante de la construcción concreta de la identidad como docente en formación.

Al verse trastocadas y prácticamente suspendidas estas interrelaciones quedan inicialmente vacíos estos espacios, sin embargo, ello no implica que estos se hayan

cancelado pues las actividades tanto académicas como formativas se siguieron desarrollando de manera virtual a través de las redes sociales oficiales, sin embargo, cabe preguntarse ¿cómo estas representaciones moldeaban una imagen de la identidad? ¿Qué sentidos de la identidad se ponían en juego al reflejar una imagen imposibilitada de la interrelación?

A partir de lo anterior se busca conjuntar los discursos de lo pedagógico, las emociones y lo corpóreo a partir del análisis crítico y la discusión de los conceptos que los atraviesan y entretajan para ir develando el impacto y posibilidades de aprovechar los resultados en el enriquecimiento de comprensión de los discursos que en específico atraviesan el proceso de identidad docente de las alumnas de la Escuela Normal de Tecámac.

Objetivos

Como objetivo general se contempla el siguiente alcance:

Analizar como constituyen las docentes en formación las interrelaciones entre la identidad docente y las emociones ante en un ámbito marcado por la desigualdad social y la incertidumbre en el contexto del confinamiento.

Mientras que como objetivos específicos que apoyen el logro de lo anteriormente mencionado se trabajaron:

Explorar las definiciones de identidad docente presentes en la comunidad de la ENT

Explorar el posicionamiento y acción institucional en relación a las condiciones que el confinamiento y la educación a distancia propiciaban.

Los objetivos anteriores buscan con su abordaje tener la posibilidad de pensar a futuro en nuevos caminos en la comprensión de las nociones de identidad docente y emociones donde se retoman ideas y conceptos diversos que nos permita vislumbrar respuestas a cuestionamientos como el de ¿podemos reconocer esto mismo en diversas formas de diálogo con los otros que nos constituyen, en este caso los estudiantes normalistas?

La intención principal al desarrollar esta investigación es analizar a partir del abordaje de diferentes formas de representación (escrita, oral, gráfica) la identidad docente en relación con las emociones, un objeto que incluso pudiera estar en disputa permanente, a manera de espacio vacío.

Metodología

Por lo expuesto anteriormente la investigación toma como camino la indagación metodológica en los siguientes aspectos.

En primer lugar la indagación conceptual con respecto al reconocimiento de las emociones desde una perspectiva que suspendiera el enfoque psicológico y se centrará en un aspecto más vinculado con el ámbito social, para ello se busca

retomar los aspectos básicos que Ahmed (2029) expone en torno a la teoría social de las emociones.

Como segundo momento se contempló una revisión documental general de los aspectos vinculados con la identidad y en específico con la identidad docente tomando como punto de anclaje su vínculo con lo emocional.

El tercer momento, mucho más operativo implicó la selección, recolección, sistematización y análisis de los materiales iconográficos a utilizar, el periodo seleccionado fue del 23 de marzo del 2020 al 28 de agosto de 2021, espacio de tiempo en el cual estaba suspendido las actividades docentes presenciales en la institución implicando un necesario trabajo virtual ocasionadas por la suspensión de presencialidad por la enfermedad Covid 19.

Finalmente se busca conjugar esta información mediante el análisis del discurso tomando como primer referente el discurso no como algo separado de la acción, sino bajo la idea derridiana de de texto, es decir entendiéndolo como de una red de prácticas sociales generadoras de significación (Buenfil y Granja 2002) y como segundo referente las emociones en el sentido de política cultural de las emociones que le da Ahmed (2019) del hacer y moldear y de reacción ante la presencia.

Resultados de los avances

La elección de definiciones conceptuales implica no únicamente la recolección de definiciones sino una continua resignificación de estos, provocado por la interacción entre el investigador y el objeto de estudio. Emociones y la identidad docente lleva a reconocer tres ideas: emociones, identidad y docencia, las cuales llevarían a una discusión extensa sobre su conceptualización en particular, pero ante la intención de reconocer su concepción y aquello que pudiera agrupar esta idea pareciera que se resumiría en una especie de cualidades que parecieran ser comunes, por ejemplo paciencia, templanza, dedicación, compromiso, curiosidad, persistencia. A esto último también añadiría los sentimientos de amor, pasión y emoción.

La suma o mejor dicho la presencia de estos sentimientos y cualidades dan en un primer momento una imagen bastante precisa de lo que pensaría reconocer "emociones y la identidad docente", sin embargo no me deja del todo conforme esta imagen justo por la emoción que provoca.

a) Emociones

Los supuestos de los que parte Sara Ahmed (2019) ubican al ámbito de lo emocional desde fuera de la circunscripción de lo psicológico y lo coloca en el reconocimiento de éste en una teoría social de las emociones donde concibe un circuito de estas: cómo estas se generan socialmente, cómo se reproducen y cómo se distribuyen a través de la economía de los afectos.

El punto clave que retomo es que concibe que las emociones “no residen ni en los sujetos ni en los objetos, sino que se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones entre las personas” y esa idea es la que me permite, no la certeza, sino reconocer un camino de búsqueda, explorar un campo y ampliar a manera de bifurcación más que encontrar un camino directo en la investigación que busco construir.

b) Identidad y docencia

Hall (2003) propone una definición de identidad resaltando dos aspectos: su carácter discursivo y su especificidad, producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas. Lo anterior implica que estas son producto de un incesante proceso de interrelaciones siempre ensartadas en contextos históricos específicos que dan igual especificidad a las prácticas discursivas que se presentan en ellos, pero haciendo énfasis en un aspecto muy importante: que no siempre incluye el acuerdo y la unidad, desmarcándose así, de una visión esencialista.

Si bien es posible encontrar investigaciones que hacen referencia a la identidad docente desde diversos escenarios, al relacionarlo el ámbito de las emociones los resultados se restringen y mucho más si se toma como referencia la formación inicial para el nivel preescolar. Mancini (2016) da algunos elementos importantes en este tema, pero al realizar el cruce entre teoría social de las emociones – formación docente – identidad los resultados son nulos. Lo anterior puede ser debido a las limitaciones del propio investigador o la dificultad para el acceso a bases de datos más específicas. Ante ello se decidió tomar como antecedente general dos campos de investigación el sociocultural y el axiológico (Gutiérrez 2012; Giménez 2005) con la finalidad contar con un acercamiento más preciso al tema.

c) Sistematización de los materiales iconográficos

En este momento se tomó como referencia las imágenes oficiales y por lo tanto de acceso público del sitio oficial de facebook oficial de la Escuela Normal de Tecámac. Dichas imágenes se seleccionaron tomando como elemento principal la relación directa entre la institución y la referencia a la construcción de la identidad docente en las alumnas. En un primer momento este parámetro arrojó más de 40 imágenes, sin embargo, al hacer una agrupación con estas tuvieron se reconocieron tres agrupaciones principales: la orientación, el moldear y la circulación.

d) Análisis

Una vez que se tiene una sistematización más elaborada se retoma una categoría principal de análisis tomando como referencia la idea de “impresión” de Ahmed (2019) que contrario a los análisis que se centran en la división razón - emoción, propone una relación de circulación “las emociones moldean las superficies mismas

de los cuerpos que toman forma a través de la repetición de acciones a lo largo del tiempo, así como a través de las orientaciones de acercamiento o alejamiento de los otros" (p 24).

Discusión y conclusiones

Es importante aclarar que la investigación sigue en proceso sobre todo en los aspectos de sistematización de los materiales y análisis de los resultados, por lo que las principales discusiones están en relación con las dificultades que implica realizar una indagación con elementos conceptuales poco abordados tanto de manera personal como en el ejercicio profesional normalista.

Los objetivos se han ido abordando paulatinamente y se reconoce que a medida que se avance en las fases metodológicas se tendrá mayor claridad de su logro o necesidad de replanteamiento. Finalmente, si bien la investigación está en proceso ello no implica que se vislumbren posibilidades de respuestas a las preguntas iniciales ¿cómo estas representaciones moldeaban una imagen de la identidad? ¿Qué sentidos de la identidad se ponían en juego al reflejar una imagen imposibilitada de la interrelación? Uno de los posibles caminos que llevan a aclarar estas preguntas es la efectiva interrelación entre la institución y la población estudiantil reflejada en una circulación de mensajes más que en una direccionalidad unívoca. Esto último sin duda resulta favorecedor a un proceso conjunto de construcción de identidad docente aún en las condiciones en las que se presentó.

Referencias

- Ahmed, Sara (2019) La política cultural de las emociones, México, UNAM.
- Buenfil y Granja (2002) Configuraciones discursivas en el campo educativo, en Rosa Nidia Buenfil Burgos, (Coord.) México: Plaza y Valdés/SADE.
- Bourdieu, Pierre (1987), "Los tres estados del capital cultural", en Sociológica, año 2, núm. 5, México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, pp. 11-18.
<http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>
- Giménez, Gilberto (2005), Teoría y análisis de la cultura, vol.1, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Intersecciones, 5). (1997a), "Materiales para una teoría de las identidades sociales", en Frontera Norte, vol. 9, núm. 18, México, El Colegio de la Frontera Norte, julio-diciembre, pp. 9-28.
http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/5035/2/Teoria_y_analisis_de_la_cultura.pdf
- Gutiérrez, Catalina (2012) La representación del buen maestro: un acercamiento a partir del habitus de los formadores de docentes. En Olivia Mireles [coord.] Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la

educación superior México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 83-124.
<http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/representaciones-sociales-emociones-significados-y-practicas-en-la-educacion-superior.pdf>

Hall, Stuart. (2003) Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires, Amorrortu.

López, Sandra. (2013) Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. Sinéctica [online] n.41 [citado 2021-07-12], pp.2-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200007&lng=es&nrm=iso

Mancini, Fiorella (2016) Lo emocional como político: reseña del libro La política cultural de las emociones (2015) de Sara Ahmed. Debate Feminista vol. 51(2016) pp: 88-91. <https://www.elsevier.es/es-revista-debate-feminista-378-articulo-resena-S0188947816300330>

Crónicas de la Escuela Normal de Coacalco: hitos de trascendencia histórica

ESCUELA NORMAL DE COACALCO

Sergio Víctor Ramírez

Eduardo Huitrón Álvarez

Palabras clave: Hito, Identidad, Microhistoria, Crónica, Sentido de Pertenencia.

Resumen

Recuperar los principales hitos históricos en la memoria de los actuales integrantes de la Escuela Normal de Coacalco es una iniciativa pertinente pues coadyuva, oportunamente, a la conformación paulatina pero permanente de la identidad propia del magisterio estatal mexiquense al ser invaluable insumo para el orgulloso descubrimiento de un auténtico sentido de pertenencia.

Construir lo anterior mediante el cauce de la crónica institucional constituye una auténtica oportunidad de innovar en el campo investigativo normalista, al ser un estilo poco explotado y explorado aún.

“La microhistoria es una rama de la historia social de desarrollo reciente, que analiza cualquier clase de acontecimientos, personajes u otros fenómenos del pasado que en cualquier otro tratamiento de las fuentes pasarían inadvertidos”. (Giovanni Levi).

Introducción

La crónica recupera hechos o acontecimientos vividos por una persona o institución, pero recurriendo a una investigación de cariz periodístico y sazónando, además, el texto con recursos literarios, tales como la anécdota o el diálogo profusamente descriptivo los cuales se convierten en ingredientes que otorgan un sabor diferente a este tipo de investigación: más casero, sin caer en lo pedestre, más cálido, sin degenerar en lo vacío.

Se advierte en este punto lo anterior por ser la crónica un género insuficientemente socorrido aún en el ambiente normalista para hacer investigación, pues es habitual que se preconice el investigar al más puro estilo ortodoxo en lo referente a la metodología, sin desviarse un ápice ni a izquierda ni a derecha de lo que marcan los cánones de Sampieri u otros metodólogos de la investigación. En este sentido, la crónica pudiera constituir una auténtica oportunidad de aggiornamento para integrarse en el abanico de formas de hacer investigación en las escuelas normales del estado.

Por lo tanto, se prosigue en la construcción de la crónica institucional de la Escuela Normal de Coacalco, de la cual se dieron a conocer avances en el Congreso Estatal de Educación que tuvo verificativo el año pasado y de manera virtual.

Metodología

En este momento, es oportuno recuperar la noción teórica de hito que da nombre a la presente ponencia: acción o evento que marca un cambio o una etapa significativos en un proyecto específico o determinado, así pues el recuperar precisamente esos ejes de indagación que marcaron la vida institucional de la Escuela Normal de Coacalco como centro formador de docentes a fin de que sean invaluable insumos para la conformación de la identidad y sentido de pertenencia de quienes acceden a su propia formación inicial en el campo magisterial.

Utilizando principios etnográficos propios de la investigación cualitativa ya que, como menciona Murillo, J. y Martínez, C. (2010), cuando se aplica en el campo educativo, “pretende mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en la reflexión sobre la práctica educativa” (p. 4) se recuperan los siguientes hitos en la propia historia de la Normal de Coacalco:

1974- Origen y creación de la Escuela Normal de Coacalco.

1987- Conformación de la Escuela Normal de Coacalco como unidad Pedagógica

2000- Encuentro académico entre la Escuela Normal de Coacalco y la Centenaria y Benemérita Escuela Normal de Xalapa

2002- La rotación directiva acelerada en la Escuela Normal de Coacalco

2003- La obtención del primer lugar nacional en el examen de conocimientos por la Escuela Normal de Coacalco

2008- La Certificación en ISO 9001 de la Escuela Normal de Coacalco

2015- La Escuela Normal de Coacalco obtiene el primer lugar nacional en el Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente

2017- Inicio de la movilidad estudiantil y jóvenes investigadores en la Escuela Normal de Coacalco

Los hitos enlistados se han recuperado con apego a una metodología de corte Cualitativo, de tipo: Descriptiva- Narrativa- Interpretativa; con un tipo de nivel básico y con una perspectiva de investigación Etnográfica-Fenomenológica de tal forma que es la entrevista profunda y la recuperación permanente de historias de vida de informantes puntuales de calidad los canales por los cuales discurrirá la información y datos para la recuperación y reconstrucción escrita de la memoria histórica institucional.

La óptica Etnográfico-Fenomenológica del presente trabajo de investigación educativa que nos atañe orienta el ritmo de elaboración y el matiz particular del mismo porque esto nos conduce, inevitablemente, a incursionar en el campo de la

microhistoria, rama de la historia social desarrollada magistralmente por D. Luis González y González desde la década de los 60's del siglo pasado y que inauguró una nueva forma de revalorar los hechos locales y cotidianos; descubriendo que el nivel macro histórico no puede y ni debe ser comprendido en profundidad sin recuperar el nivel micro que potencia, enormemente, la posibilidad real de entender, cabalmente, alguna de las interpretaciones históricas que se manejan al interior del aula y que han llegado a ser revisadas, propiamente, a partir del concepto de microhistoria. En infinidad de casos, se ha reorientado el sentido histórico de acontecimientos que se daban por dados, establecidos o inamovibles (citemos, como ejemplo, el caso del nombre de Francisco I. Madero, recuperado a partir de la entrevista a sus descendientes, quienes presentan el acta de nacimiento del citado personaje histórico y por los datos recuperados a este nivel micro hacen saber a la sociedad actual que el nombre real de Madero era Ygnacio, así, con y griega) .

Por lo anterior, sigue siendo pertinente la recuperación de los hitos micro históricos de la Escuela Normal de Coacalco como un potencial insumo para la reescritura y la relectura reconstructiva de la historia general de las escuelas normales del Estado de México (incluso, no es aventurado afirmar que algún fragmento micro histórico, recuperados a partir de esta iniciativa investigativa, pudiera ser motivo real para reconsiderar la interpretación de algunos

hechos históricos a nivel estatal); aquí se abre la propuesta de un trabajo interinstitucional entre normales hermanas mexiquenses con el objetivo de enlazar el enorme potencial micro histórico que yace durmiente en los archivos históricos locales de cada normal mexiquense y que requiere una inversión considerable de tiempo y recursos para el trabajo de recuperación de datos para un análisis narrativo- interpretativo de las historias de vida de los distintos personajes clave identificados al interior de cada institución mexiquense formadora de futuros docentes.

Desarrollo

Se propone recuperar datos microhistóricos a partir de entrevistar a los siguientes tipos de informantes:

Tipo 1: Exdirectores de las EN's

Tipo 2: Exalumnos de la EN's.

Tipo 3: Docentes activos de la EN's.

Tipo 4: Estudiantes inscritos actualmente en la EN's.

Tipo 5: Ex docentes de la EN's. (jubilados).

Tipo 6: Personal manual y de apoyo en las EN's.

Tipo 7: Padres de familia de alumnos de las EN's.

Tipo 8. Padres de familia de exalumnos de las EN's.

La etapa inicial de la presente propuesta se verificaría al interior de cada una de las 36 escuelas normales del Estado de México para, posteriormente, dar inicio a la etapa interinstitucional, lo cual exigirá una labor ardua que abonará, esperanzadoramente, a la recuperación de la identidad normalista y el consecuente sentido de pertenencia de todos los que formamos parte de los esfuerzos educativos del Gobierno del Estado de México.

Referencias

- Aguilar Camín, Héctor, 2004, "Luis González y González: una memoria personal", Nexos, núm. 313, enero, pp. 9-12.
- Cosío Villegas, Daniel, 1956, Historia moderna de México. La República Restaurada. La vida social,
- Luis González y González, Emma Cosío Villegas y Guadalupe Monroy, 1ª ed., Hermes, México.
- González y González, Luis, 1979, Pueblo en vilo, 3ª ed., El Colegio de México, México.1979.
- González y González Luis.-. Invitación a la microhistoria, 2ª ed., Fondo de Cultura Económica, México. —, 1982, Nueva invitación a la microhistoria, Fondo de Cultura Económica, Conafe, México. —, 1988, El oficio de historiar, El Colegio de Michoacán, Zamora. —, 1989, Todo es historia, Cal y Arena, México. —, 1989, "Gente del campo", Vuelta, núm. 151, junio, México, pp.22-29. —, 1995-2000, Obras completas, 25 vols., Clío, México.

Capítulo VI. Identidad normalista e identidad profesional

La construcción de la identidad profesional a través de los imaginarios sobre docencia

ESCUELA NORMAL NO.1 DE NEZAHUALCÓYOTL

Alicia Isabel Cruz Cedillo

Donaji López Guadarrama

Palabras clave: Imaginarios, Identidad Profesional y Docencia.

Resumen

La vocación de enseñar, de ser el guía a otro ser humano en la adquisición de conocimientos, así como, los valores que permiten tener un pensamiento reflexivo y crítico son algunas de las características que ya no son reconocidas por la sociedad actual en los docentes.

La realidad que se vive en estos momentos es el resultado de nuestra forma de pensar y de vivir, donde se involucran varios factores como: la política, la economía, la religión y la educación, entre otros. La educación no ha sido ajena a estos cambios debido a la enorme transformación de nuestros sistemas educativos en cada sexenio, generando en los docentes nuevos problemas que no han sido resueltos porque no han sido asimilados; tomando en cuenta que la escuela se ha convertido en el espejo donde se reflejan las demandas de la sociedad, es indispensable no responsabilizar a los profesores de los fracasos educativos, más bien distribuir las responsabilidades entre los actores de la comunidad educativa.

Entre imaginarios los docentes en formación inician su camino por la escuela normal, la intención de este trabajo es develar cómo es que se construye su identidad profesional en la búsqueda de la autenticidad que demandan los tiempos actuales.

Introducción

En esta ponencia se contará los primeros avances de la investigación que se realiza en la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl con estudiantes de primer año de las licenciaturas en educación primaria y en educación física, donde se realiza un acercamiento reflexivo sobre la construcción de la identidad profesional a través de los imaginarios de la docencia.

Ante los movimientos sociales que hemos vivido en los últimos años correspondientes a la labor docente, la desvalorización y revalorización, que de tal manera la construcción de la identidad docente de los estudiantes se encuentra cargada e influenciada de diferentes elementos vivenciales, de interacción o de

experiencia directa con la profesión, lo que permite conformar la identidad profesional.

De tal manera que el objetivo principal de la investigación es “identificar los rasgos de la identidad profesional que construyen los estudiantes de primer año de la Escuela Normal No,1 de Nezahualcóyotl a partir de los imaginarios sobre docencia, para el fortalecimiento de rasgos positivos, a través de cuestionarios, entrevistas y el análisis documental”. Por lo que el desarrollo de cada una de las categorías en esta investigación aportará elementos valiosos para fortalecer la identidad profesional de los próximos maestros frente a grupo, realizando, revalorizando desde los cimientos el papel docente ante los ojos de la sociedad.

Metodología

La perspectiva metodológica con la que se realizó el trabajo tiene un enfoque mixto pues a partir de los datos cuantitativos se puede hacer un ejercicio hermenéutico, dado el abordaje de las realidades que provee el discurso acerca de Identidad Profesional de los docentes. La hermenéutica como mediadora entre lo escrito y la comprensión adquiere en este trabajo importancia vital pues “es el arte de explicar y transmitir por el esfuerzo propio de la interpretación lo que, dicho por otro, nos sale al encuentro en la tradición, siempre que no sea comprensible de un modo inmediato” (Gadamer, 1996: 54).

Con respecto a los instrumentos, se dividirá en dos momentos, el primero sobre el instrumento utilizado en el diagnóstico, que fue un cuestionario de seis preguntas aplicado a través de Google Forms, a 113 estudiantes de primer año de las licenciaturas de educación física y educación primaria, con una edad entre los 18 y 20 años. La segunda parte, será un cuestionario que se aplicará como continuidad del primero, que nos permitirá obtener información que nos permita comparar los primeros resultados, lo que nos permitirá realizar un análisis. El siguiente instrumento será entrevistar a los estudiantes que denoten un cambio entre el primer y segundo cuestionario, que nos permita profundizar la información obtenida.

Resultados

Al identificar el tema a investigar se procedió con la aplicación de un instrumento cuya información nos permitiera integrar un diagnóstico en donde se pudieran identificar elementos del imaginario de los estudiantes normalistas de primer grado con respecto a la docencia.

En esta fase diagnóstica de la investigación se obtuvo la respuesta de 113 estudiantes, los resultados arrojados del cuestionario nos permiten vislumbrar el imaginario que los estudiantes de primer año tienen sobre el deber ser del docente y las acepciones sobre la profesión, así como se muestra en la figura 1

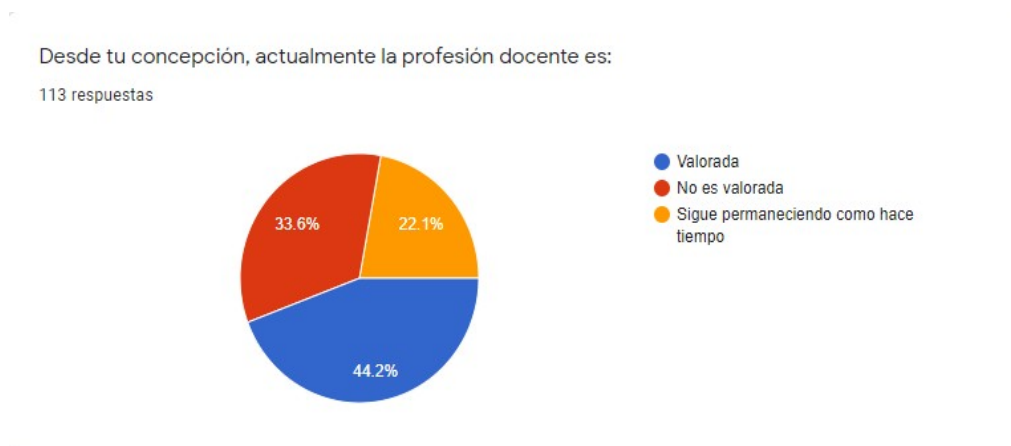


Figura 1. Respuestas sobre la valoración de la profesión docente

Para la investigación es fundamental saber los motivos que los estudiantes tuvieron al momento de elegir la carrera de docente, los cuales se ven representados en la figura 2

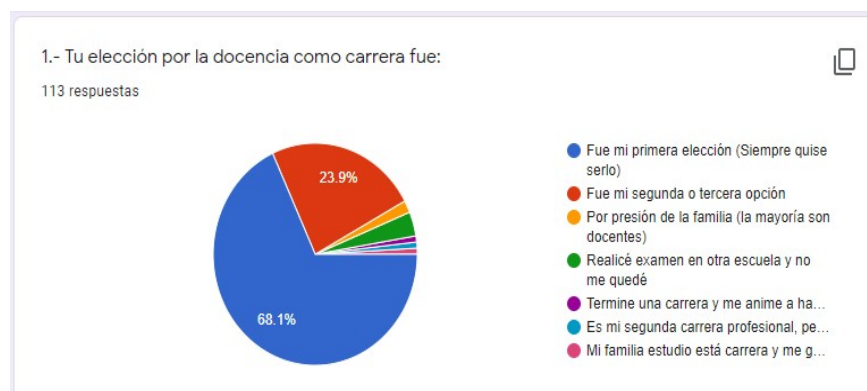


Figura 2. Respuestas obtenidas sobre motivos para la elección de carrera.

Así mismo, se logró recuperar categorías interesantes del deber ser del docente y la identidad profesional que se marcan en la figura 3.

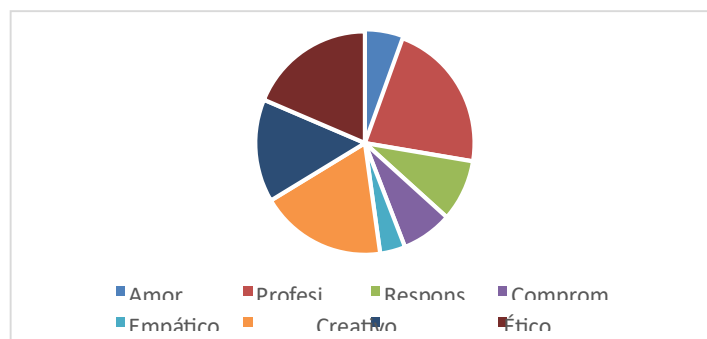


Figura 3. Respuestas sobre las características que debe poseer un docente

Este primer acercamiento que se tuvo con los sujetos de esta investigación nos permite establecer que hay una diversidad de posicionamientos acerca de cómo ellos conciben la profesión docente desde una mirada externa, esto determina en gran medida los motivos de su elección así como las ideas acerca del deber ser y las características más emblemáticas con las que se debe contar para ejercer, las respuestas muestran ya una serie de posibilidades y sedimentaciones desde la perspectiva identitaria en la que nos posicionamos en este trabajo. La panorámica que se abre permitirá justamente establecer una problematización en aras de construir explicaciones en torno a estas ideas iniciales sobre la docencia y su evolución en el transcurso del proceso investigativo.

Discusión conclusiones

Desde el resultado del diagnóstico se logra visualizar que los estudiantes de las licenciaturas de educación física y educación primaria de la escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, presentan un imaginario sobre el deber ser de docente y de la identidad profesional. Así, tomando en cuenta los elementos externos que confrontan o alimentan dichos conceptos, los estudiantes construyen su propia acepción del término, la necesidad de iniciar esta investigación radica en la convicción de que los datos no pueden quedarse sólo en una descripción de las cosas, la intención va más allá.

Es necesario teorizar para trascender la simplicidad de lo obvio, de modo que al hablar de la construcción de la identidad profesional se comprenda la complejidad del concepto que no se encuentra aislado de otros aspectos que también le dan fisonomía y carácter a la docencia, así como también es necesario comprender cómo se está vivenciando en la escuela normal; este ejercicio permitirá profundizar en lo que hacemos como institución, las áreas que se deben atender o fortalecer y las prácticas que en un momento dado deberían quedar erradicadas.

De tal manera que la investigación que se realizará tendrá un impacto importante en la comprensión de la identidad profesional y una ventana de amplias posibilidades para fortalecer y revalorar desde la educación inicial la labor docente.

Referencias

- Bachelard, G. (1991). La formación del espíritu científico. 17ª edición. México, Siglo XXI.
- Buenfil. R. (2001) (coord.) Configuraciones Discursivas en el cuerpo educativo. México, Plaza y Valdés Editores.
- Castoriadis, C. (1983) La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I y II, Barcelona, Tusquets.
- Díaz Barriga, A. (1988) El discurso pedagógico. Análisis debate y perspectivas. Cuernavaca, Dilema.

- Fabris, A. (2001) El giro lingüístico: hermenéutica y análisis del lenguaje. Madrid, Akal.
- Foucault, M. (2010) Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. México, Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1992) Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica..España, Ediciones sígueme.
- Gadamer, H. G. (2001) “Subjetividad e intersubjetividad, sujeto y persona”, en El giro hermenéutico. Madrid, Cátedra.
- Granja, J. (1992) “Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente”. En Configuraciones Discursivas en el cuerpo educativo. México, Plaza y Valdés.
- Habermas, J. (1991) Aclaraciones a la ética del discurso. Madrid: Trotta.
- Manso, J. (2019) Profesión y profesionalidad docente Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano. España, ANELE – REDE.
- Morán, P. (1995), La docencia como actividad profesional, México, Gernika.
- Meneses, G. (2004) Formación y Teoría pedagógica. México: Lucerna Diógenes.
- Ricoeur, P. (1996) Sí mismo como otro. México: Siglo XXI editores.
- Zambrano, A. (2006) Los hilos de la palabra, pedagogía, Didáctica y saber. Colombia: Magisterio.

Hemerográficas

- Anzaldúa, E. (2004) Sujeto, autonomía y formación. Revista UAM Xochimilco, pp. 21,31.
- Gimeno Sacristán (2010). La carrera profesional para el profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2) 243-260.
- Ricoeur, P. (2000) Narratividad, fenomenología y hermenéutica. Revista Análisis 25. Electrónico. Consultado 16/07/ 2016.
- Rousseau, J. Emilio o de la educación. Trad. Ricardo Viñas. www.elaleph.com
- Van Dijk, T (2013) Análisis crítico del discurso (conferencia enero 13) www.discursos.org/oldarticles. Consultado 05/12/2016.
- Van Dijk, T. (2005) Ideología y análisis del discurso. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social Universidad del Zulia. (Abril Junio, 2005) Maracaibo-Venezuela pp. 9.

Lema escolar, vínculo de identidad para configurar mascota institucional

ESCUELA NORMAL DE IXTAPAN DE LA SAL

Arturo Gil Mendoza

Apolonio Jorge Millán Montes de Oca

Alma del Consuelo Espinoza Zarate

Palabras clave: Institucionalización, Identidad, Profesión, Humanismo.

Resumen

Esta ponencia es parte de la investigación “construcción de una profesión: la institucionalización del modelo de formación una experiencia en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal”. El objetivo de este trabajo es dar a conocer como el lema escolar es un vínculo de identidad para configurar la mascota institucional, acción que permite el cumplimiento de la misión escolar desde la mirada teórica de la institucionalización. La perspectiva metodológica que orientó este trabajo fue: la Historia Social y la investigación exploratoria. La Historia Social para Fevre (1977) “estudia la sociedad y los grupos que la constituyen, tanto en sus estructuras como bajo el ángulo de la coyuntura tanto en el tipo cíclico como en la larga duración. Además plantea que “hay historia económica y social. También historia a secas en su unidad. La historia que es toda ella social. (citado en Tuñón, 1977, p. 4). La Historia Social permitió considerar a la institucionalización del lema escolar como proceso histórico de larga duración identificando continuidades y rupturas que explican cómo fue lo instituido y lo instituyente del lema escolar. El contenido de esta ponencia se presenta en tres apartados: primero significado de categorías del lema; segundo: mascota escolar, vínculo con el lema y misión escolar y tercero hallazgos y conclusiones.

Lema escolar, vínculo de identidad para configurar mascota institucional.

Una aproximación al significado de formación, docente, humanismo y vocación.

En la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal el 7 de diciembre del 2021 en la ceremonia de aniversario número 44 de fundación de la institución, se develó la placa conmemorativa que incluye el escudo y el lema “Formando docentes con humanismo y vocación” que desde el año 2017 caracteriza la comunicación y la vida práctica escolar. El lema considerado un ideal o camino a seguir para compartir sentido y significado en la tarea docente que señala los valores que aspiramos construir como institución en sintonía con la colaboración voluntaria y consciente de los docentes, estudiantes y personal administrativo que habrán de reflejar en la vida diaria y en la actividad laboral profesional de nuestros estudiantes en formación y de los egresados.

Durante los últimos dos años 2019-2021 hemos observado que para que se logre la institucionalización como lo señala Berger y Luckman (1983) es necesario que la interacción entre hombre como productor y el mundo social como producto sea dialéctico y entonces la legitimación del orden institucional es aprendida por las nuevas generaciones durante el proceso de socialización y construcción del significado que se pretende con base en el sentido de la misión escolar. Derivado de ello, se plantea realizar una aproximación al significado de los cuatro conceptos clave que integran el lema.

Delval (1990) señala en el libro los fines de la educación que el significado lo entendemos como las nociones del conocimiento que están sólidamente implantadas en el espíritu de cada persona que le va a servir para entender lo que sucede y darle sentido a la realidad es decir apreciar o percibir el mundo material.

Para la construcción de la mirada teórica es necesario establecer las categorías de análisis que guiarán esta ponencia por ello, se consideró el orden en el que aparecen en el lema, las categorías que aquí se desarrollan son: formación, docente, humanismo y vocación.

En referencia a lo anterior, se parte del concepto de formación como un concepto histórico que se fue gestando desde la Grecia y ya con Pico de la Mirandola y Erasmo de Róterdam se va estableciendo el vínculo con la idea de humanismo, para así pensar en un concepto cambiante que evoluciona a la par que la humanidad (Gadamer, 2001).

En consecuencia, construimos la idea de formación como una totalidad desde la particularidad de cada individuo, de tal forma que apostamos por aquella formación que humaniza lo humano porque en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. (Gadamer, 2001, p. 40).

Por lo tanto, la escuela normal es un espacio de formación que sin duda forma parte de la historia de docentes y estudiantes, de esa manera, partimos de un constructo teórico en donde la formación es conciencia; esa conciencia que te permite reflexionar, tomar decisiones y asumir las consecuencias de estas, de esa forma, la reflexión es la finalidad y esencia del ser formado. “El hombre desprovisto de formación permanece estancado en la intuición inmediata (Hegel, 1998, p. 184).

Consecuentemente, la formación nos ayuda a transitar de los saberes empíricos a los saberes razonados. Dado lo anterior, es importante también pensar en la categoría de formación como un concepto amplio como la cultura en todas sus formas, por ello, la asumimos como un proceso, como un camino que nunca acaba, infinito, en tanto tengamos conciencia para ello. Desde esa perspectiva, nos colocamos desde la teoría de Gadamer en donde la formación (Bildung), es el resultado de la cultura que posee el individuo. “Es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto”. (Aparicio y Agapito citados en Gadamer, 2001, p. 38). De modo que

formación en tanto cultura es todo aquello que nos ha rodeado y nos rodea, es nuestro pasado y nuestro presente, lo que hemos comido, lo que hemos aprendido, nuestra historia y nuestras experiencias.

De esa forma es posible entender el vínculo entre formación y cultura como porvenir del hombre. Por consiguiente, la formación en tanto cultura se posee y se construye día con día. a partir de entender que: "...la formación debe ante todo permitir la expresión". (Honoré, 1980, p. 143). En donde se conjuga experiencia y teoría transformada en saberes.

En suma, acudir al concepto de formación nos permite reflexionar nuestro hacer y tomar conciencia sobre aquellos conocimientos que reconcilian al hombre con su propia esencia en virtud de que el sentido de formación al que acudimos es una toda relación en tanto complejidad que nos humaniza (Espinosa, 2021, p. 6).

Humanismo

Cuando se incorporó en el año 2018 el término humanismo al lema escolar se pensó desde la mirada del filósofo Juan Jacobo Rousseau, este autor clásico planteó en el libro el Emilio o de la educación que todos los hombres somos criaturas de Dios y que poseemos por naturaleza tres facultades la moral, física e intelectual.

Al desenvolverse armoniosamente las tres facultades, se alcanza el rango de ser humano es decir la condición humana educada en equilibrio permitirá alcanzar la ciudadanía. Ser ciudadano implica que sabes los derechos propios y de los otros, que actúas con base a los saberes y valores propios de la comunidad, en tanto lo contrario seguirá cumpliendo la condición de hombre racional con cierto grado de animalidad donde la anarquía será una característica en la vida social.

Durante los años de incorporación del lema surge la necesidad de construir con la comunidad escolar el sentido y significado del término humanismo debido a que los significados encontrados en el formulario escolar denominado "modelo educativo ENIS" son diversos, por ejemplo: lo identifican como un paradigma, como una postura filosófica y social que implica comprender a los demás, tratar a las personas bien sin ningún aspecto instituido presente (en la vida escolar este sentido tenía más presencia) y tener valores (sin considerar el ser-conductas en apego a la ciudadanía).

Bien con el propósito de rastrear ¿Cómo surgió el humanismo? Se inició un recorrido histórico y encontramos que ha figurado desde que los jesuitas trasladaron a la nueva España los métodos educativos que les habían dado resultados en Europa (Gonzalbo, 1985, p. 19). El humanismo encontró sus cauces propios en los colegios de la compañía, tradición y modernidad se armonizaron en un sistema ordenando, práctico y de infalible impacto psicológico.

Vocación

Tenti (1999) realizó en el libro *el arte del buen maestro* una revisión de varios autores encontró que se requieren de algunas cualidades para ser maestro entre las que encontró la vocación y la moral. En referencia a vocación señala que es una cualidad pedagógica que implica un llamado una predisposición innata para aspirar a la carrera normalista. Tenti identificó que Pedro de Alcántara García pedagogo español señaló que existe vocación espontánea y vocación artificial. La vocación espontánea es considerada si una persona elige el magisterio como un oficio por elección con base a una predisposición que se caracteriza por un llamo interior se centro en el polo moral- efectivo. La vocación artificial es la que se aprende con base a la cientifización del oficio docente centrada en el polo racional cognitivo (Tenti, 1999, p. 186).

¿Qué es ser maestro?

Resulta imprescindible definir la categoría de Maestro como agente de cambio del proceso educativo en los diferentes niveles que constituyen nuestro Sistema Educativo Mexicano, especialmente en y para la formación de futuros docentes en ambas licenciaturas que nuestra escuela ofrece.

Pedro de Alcántara García (citado en Tenti, 1999), refiere que el maestro es considerado como el apóstol o mártir de la regeneración social, también el maestro es considerado redentor de naciones que a través de la ciencia y su práctica se define como su misión. La cualidad moral que caracterice al maestro se observara en conductas como: entusiasmo, perseverancia, entrega, firmeza de carácter, honestidad, prudencia, paciencia, afabilidad, abnegación y ternura (Tenti, 1999, p. 186). Finalmente, el maestro debe dignificarse así mismo para convertirse en el ejemplo, despojándose de las pasiones humanas para dignificar su profesión.

Spranger, (1960) en su obra *El educador nato*, señaló que ser maestro por tanto es ser agente social que tiene por misión mejorar las condiciones específicas de su entorno inmediato que es su escuela, con la férrea visión porque en un futuro a mediano y largo plazo pueda transformar la sociedad individual y colectiva de sus educandos. Para lograrlo Spranger (1960) citó a Rousseau quien propone tres principios que debe aprender el docente: primero, dominar sus sentimientos, segundo, los derechos de la humanidad van antes que su pasión, tercero, el esfuerzo. Dominar los sentimientos a partir del principio filosófico fundamental de concéte a ti mismo para poder reconocer el Ser Maestro posible de re-construirse a partir de la práctica diaria. La ciudad va antes que cualquier otra cosa; somos seres sociales y a la sociedad nos debemos para poderla transformar y el esfuerzo es la base de toda construcción capaz de responder a esta empresa de trascendencia social.

Mascota institucional: relación con lema escolar y la misión institucional

En México escuelas de educación superior, tanto universidades privadas como públicas cuentan con un lema institucional que caracteriza su filosofía educativa y que se objetiva en los valores o virtudes que sus docentes, estudiantes y egresados profesan implícitamente y explícitamente en la vida académica y social. También la filosofía educativa institucional configura un proceso de identidad y vocación que enmarca la misión de la escuela.

La misión de la escuela normal es ser una institución formadora de docentes para la educación básica con las competencias profesionales para atender los modelos y enfoques educativos vigentes, capaces de desarrollar una práctica acorde con el entorno cambiante, los retos y las exigencias de la realidad social en el marco de una formación ética, crítica y reflexiva.

Una mascota en la cultura escolar es considerada como un elemento simbólico que representa valores o virtudes que dan esencia al ser de las personas que integran la comunidad escolar, para el caso de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal la comunidad escolar eligió mediante un proceso democrático realizado en el año 2021 un Petirrojo, pájaro que habita en los árboles de la institución.

Petirrojo significa estimulación de nuevo crecimiento y renovación en muchas áreas de la vida. Esta criatura enseñará cómo incorporar nuevos comienzos con fe y confianza en el proceso, una de sus cualidades es la renovación espiritual diaria por lo que existe un vínculo con la palabra formación, de modo que formación en tanto cultura es todo aquello que nos ha rodeado y nos rodea, es nuestro pasado y nuestro presente, lo que hemos aprendido, nuestra historia y nuestras experiencias.

Metodología

En el marco metodológico de la investigación, se aplicaron 2 preguntas específicamente enfocadas para escudriñar la concepción de las y los docentes en formación para saber que se entiende de ser Maestro, así como señalar si identifican las características deseables de un Maestro.

En el análisis realizado a las respuestas de 59 participantes, se encontraron hallazgos significativos en los que denotan la importancia por asumirnos como ese Ser transformador de la sociedad, a partir de procesos formativos responsables y complementarios desde cada uno de los cursos que integran sus respectivas mallas curriculares, favoreciendo innegablemente principios y valores sustantivos de la vida cotidiana de las y los maestros que toman la responsabilidad de cambiar la sociedad a todos los niveles de nuestro país.

Análisis: la identidad normalista

Un modelo de formación docente institucional, estatal o nacional, tiene sentido siempre y cuando logre configurar una identidad. La identidad de cualquier

estudiante se construye y transforma a lo largo de su estadía en una escuela Normal, durante el curso mismo de la Licenciatura. 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, se hizo pertinente conocer qué significado le dan los alumnos de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal a la identidad normalista. Para esto se planteó a 130 alumnas de 1º a 4º Grado de la Licenciatura de Preescolar un formulario de Google con la siguiente pregunta: ¿Qué entiendes por identidad normalista?

La pregunta orientadora provocó diversas respuestas y de un perfil variado, pero aquellas identificadas como de mayores incidencias son las que a continuación se anuncian: son discursos pedagógicos, que comprenden la vida cotidiana de las escuelas Normales, conjunto de personas con valores y humanismo; ser parte de un mismo grupo en la que un docente se siente identificado a través de su institución, valores, normas y el contexto; un símbolo que me identifica como normalista; es una ideología con un sentido de orgullo de pertenecer a mi institución; es una fusión de experiencias personales y profesionales; es lo que representa mi uniforme, la escuela, el escudo, mi credencial, el Himno Normalista; son los rasgos y características que nos distinguen como alumnos de una escuela Normal; es la práctica y la formación que le permite al docente construir su vocación; es lo que me distingue como estudiante de una institución, lo que nos identifica como normalistas, por ejemplo la mascota institucional, el uniforme, el escudo y el lema institucional; es un constructo tanto personal como colectivo, es identificarme con la visión y la misión de mi escuela Normal y actuar con base en ellas.

El conjunto de respuestas, en su mayoría, reflejó un “sentido de pertenencia” donde confluye 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 así mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano” (p. 156).

Con lo anterior se puede afirmar que la identidad Normalista, es un proceso de formación que se construye a lo largo de su carrera profesional en mediación con el contexto, la ideología y el significado que cada sujeto le da a través de su experiencia.

Conclusiones

Si partimos de la premisa de que a los hombres somos seres con racionalidad, con un grado de animalidad y que poseemos tres facultades para ser educadas en armonía, encontramos que lo que nos humaniza es la formación porque nos permite darse cuenta, tomar conciencia de nuestros haceres.

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 dialéctico. La legitimación del orden institucional es aprendida por las nuevas generaciones durante el proceso de socialización que se vive en la institución.

La institucionalización en esta investigación es vista como un proceso histórico-social donde 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.

Referencias

- Abbagnano, N. (1997). Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de discusión, no. 17. SEP, México.
- Berger P. y Luckmann, T. (1983). La Construcción Social de la Realidad Social. Amorrortu.
- Castoriadis, C. (2011). Historia y Creación. Siglo XXI.
- Delval, J. (1990). Los fines de la Educación. Siglo XXI.
- Dirección General de Educación Normal. (2019), Antecedentes de la Escuelas Normales Públicas del Estado de México. Revista Magisterio, 18 (86). https://issuu.com/revista-magisterio/docs/revistamagisterio_86_cc
- Dirección General de Educación Normal. (2019), Antecedentes de la Escuelas Normales Públicas del Estado de México. Revista Magisterio, 18 (87). https://issuu.com/revista-magisterio/docs/revistamagisterio_87_cc
- Escuela Normal de Ixtapan de la Sal (2010). Informe de Evaluación Licenciatura en Educación Preescolar. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.
- Escuela Normal de Ixtapan de la Sal (2017). Plan de Desarrollo Institucional (2017-2023). ENIS.
- Escuela Normal de Ixtapan de la Sal (2019). Proyecto de aniversario Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.
- Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, (2019). Proyecto formando con valores. ENIS.
- Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, (2019). Revista Corazón de Sal, (1) 1. Enero-noviembre.
- Gadamer, H. (2001). Verdad y método I. Sígueme.

- Gonzalbo, P. (1985). El humanismo y la educación en la Nueva España. Ediciones Caballito SEP.
- González, A. (2016). Lenguajes de los poderes. Lemas y eslóganes institucionales en su capacidad de pensarnos. ¿y las Universidades? Revista el AGORA, 16 (2), 547-569. julio-diciembre.
<https://www.redalyc.org/pdf/4077/407755354011.pdf>
- Hegel, G. (1998). Escritos pedagógicos. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (1997). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- Honoré, B. (1980). Para una teoría de la formación. Narcea.
- Lourau, R. (2007). El análisis institucional. Amorrortu.
- Maya, M. (2003). Identidad profesional. Paidós
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Rousseau, J. (1975). Emilio o de la Educación. Porrúa.
- Spranger, E. (1960). El educador nato. Kapelusz.
- Tenti, E. (1999). El arte del buen maestro. Pax.
- Tuñón, M. (1977). Metodología de la Historia Social. Siglo XXI.
- Vergara, R. (2010). Organización e instituciones. Biblioteca Básica de Administración Pública.

Imaginarios y realidades de la identidad docente en la formación inicial

ESCUELA NORMAL DE TEJUPILCO

Sandra Glenda Mendez Suarez

Ma. Guadalupe Sánchez Gómez

Gaspar Subillaga Campuzano

Jaime Flores Barrueta

Palabras clave: Identidad, Identidad Profesional, Narrativa, Formación Profesional, Formación Integral.

Resumen

El trabajo con los estudiantes en los primeros semestres en la Escuela Normal de Tejupilco, concretamente a raíz de la elaboración de narrativas, nos ha permitido percatarnos de la diversidad de circunstancias por las que estos estudiantes de nuevo ingreso se encuentran estudiando para convertirse en docentes. Toda esa serie de razones, aunados a la idea de la seguridad laboral y demás situaciones llevan a los docentes en formación a la concepción de imaginarios y escenarios del ser docente, que lógicamente, nos permite analizar la situación de la identidad docente, y con ello, plantearnos como objetivo fortalecer esa identidad hacia el docente profesional, implementando la metodología de la investigación acción.

Los docentes en formación se preparan: algunos con muchas ganas, otros cumpliendo lo necesario, otros con displicencia, otros más sin compromiso, en fin, la incursión más detallada en su visión acerca de su llegada a la escuela y su estancia en ésta, seguramente nos llevará a conocerles de mejor manera e influir en ellos para cumplir con sus expectativas. Es importante resaltar el compromiso que los estudiantes tienen principalmente consigo mismos, sin embargo, en la mayoría de los casos podemos identificar una dependencia y refugio de sus pretensiones en la voluntad que los docentes puedan tener al respecto, lo que provoca una serie de conflictos que se traducen en la identificación de los roles que cada uno de estos actores les corresponde.

Introducción

La docencia como profesión está sufriendo cambios debido a la evolución de las demandas de la sociedad, del propio sistema educativo y de todos los involucrados en esta tarea, así como por los cambios en la manera de compartir y de apropiarse de los aprendizajes. La cultura profesional docente, como la de casi todas las

profesiones, es reacia a los cambios, pero necesariamente hemos de evolucionar hacia la mejora.

Se hace necesario reconocer a los futuros profesores como sujetos de conocimiento con quienes se debiese generar una estructura curricular práctica proactiva, consciente, y reflexiva. Una profesión docente en la que la formación inicial tiene gran relevancia para la identificación con la carrera del ser maestro.

Los imaginarios y realidades de la identidad docente en la formación inicial, que experimenta el futuro maestro en su formación inicial se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo y en sus experiencias como estudiante en estudios preliminares a su llegada a la Escuela Normal, de ahí que en el presente proyecto, precisamente se busque el conocimiento del sentir y pensar del docente en formación para posibilitar su mejor conocimiento e identificación con el ser docente.

En el presente proyecto de investigación, como se pretende utilizar la metodología de la investigación acción se contempla la elaboración de cuatro Capítulos, en dos momentos principales: dos para la investigación y dos más para la intervención esperando el fortalecimiento de la identidad normalista y con el ser docente.

Metodología

Para emprender este trabajo de investigación sobre "Imaginarios y realidades en la identidad del ser docente en su formación inicial", se ha pensado en considerar la perspectiva metodológica de la Investigación-Acción, en razón de que hace referencia a una amplia gama de estrategias para mejorar la práctica docente y en este caso en específico contribuir al fortalecimiento de la identidad del normalista y del futuro docente con su profesión.

Elliot (1993) 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). La entiende como una reflexión de las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos.

Se considera como una metodología que posibilita una amplia gama de estrategias para mejorar. Se transforma en la base del proceso de concientización, en el sentido de hacer que alguien sea consciente de algo, es decir, darse cuenta. La concientización es una idea central y meta en la investigación – acción, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas de acción.

Al respecto, estamos considerando como un ejercicio fundamental la utilización de la narrativa biográfica como la herramienta, en el diseño de un dispositivo formal en el campo de la formación inicial de docentes, de manera específica con los estudiantes del segundo grado de la Licenciatura en Educación Primaria.

La perspectiva que tenemos es que la narrativa como herramienta metodológica, nos permite acceder a los contextos, a los significados, al origen y sentido de los estudiantes para haber elegido a la docencia como una posibilidad de crecimiento y formación personal y profesional, recordando que la vida en colectivo se construye y reconstruye de manera permanente, y sobre todo a través del reconocimiento del otro como legítimo en la simetría de comunicación y de acción en nuestro presente. Al respecto Ricouer (2004), señala que las narrativas nos permiten:

Narrar las vivencias, las historias cotidianas es un punto de partida para reflexionar y sentir, interiorizarnos y exteriorizarnos, es estar en relación con los “otros” quienes nos acogen y acogemos con nuestras diferencias, con nuestra humanidad, es de entrada la narración punto de partida para reconocernos, la narración nos identifica en un ámbito eminentemente práctico: el del relato de sus actos. (pp. 27-28)

Es importante señalar que el ejercicio que se realizará con los estudiantes antes mencionados tiene una combinación de historia de vida y autobiografía, en la que se espera se den la oportunidad de situarse en escenas de su vida pasada, con la intención de examinar aquellos momentos, situaciones y personajes que han contribuido en la conformación de “sí mismos”, y sobre todo que los sitúan en la posibilidad de reconocer esa historicidad que los ubica como actores protagonistas de su formación. Ejercicio que se realizará, como una manera de abrir la posibilidad de reconocer con quien compartirá el aula constantemente y desempeñar el rol de formador.

Nuestra pretensión es que ellos puedan lograr una representación de ellos mismos, ejercicio que los llevará a realizar algunas autoevaluaciones de los significados que ha tenido su historia, como un camino que los conduzca a formarse un autoconcepto de sí mismos y del ser docente (¿cómo me veo?) y ser congruente con la forma en que la persona es percibida por los otros (¿cómo me ven los demás?), pero no tanto por la percepción real, sino por la percepción que la persona tiene de esa percepción (¿cómo creo que me ven los demás?). Desde nuestra perspectiva, este asunto nos parece de suma relevancia considerarlo en la formación inicial de docentes, como una base para iniciarse en el camino de la docencia. Al respecto Epstein (1974) define al autoconcepto como:

Conjunto de conceptos internamente consistentes y jerárquicamente organizados, es una realidad compleja, integrada por diversos conceptos, como el físico, social, emocional y académico; es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia, integrando nuevos datos e informaciones; se desarrolla a partir de las experiencias sociales, especialmente con las personas significativas. (p. 34)

A través narrativas elaboradas por los estudiantes en un curso dentro de la malla curricular, en las que comentan las situaciones que los llevaron a estudiar en la escuela normal, se perciben: los estudiantes que deseaban estudiar para maestros, los que no aprobaron en su primera opción y vieron en la escuela normal su segunda, tercera o única opción por múltiples circunstancias que habrán de investigarse y “los obligados a estudiar aunque sea para maestro”, las entrevistas a estudiantes convencidos y no convencidos de estar en la escuela normal nos arrojará mucha información que nos permitirá diseñar un plan de acción para

fortalecer la identidad de los estudiantes que si querían estar en la escuela normal y en lo posible lograr que los estudiantes que no querían estudiar para docentes puedan identificarse con la carrera del ser docente, al mismo tiempo la misma narrativa nos aporta información valiosa para trabajar sobre el logro de las expectativas que tienen los estudiantes en su formación como docentes y que implican el logro de las competencias profesionales señaladas en el perfil de egreso del plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación primaria. Se pretende hacer algo para mejorar esa visión que tienen los alumnos al llegar a la Escuela Normal y que al pasar el tiempo se observa que no se refleja un perfil propuesto en el Plan de Estudios, en especial la identidad normalista no se vive, ni se siente en la vida cotidiana de los estudiantes.

Con el uso de la narrativa como instrumento de investigación, como lo manifiesta Carrillo (2015):

se recupera parte del pensamiento de los sujetos de investigación a través de las historias que construyen y cuentan sobre sí mismos, ofrece posibilidades de obtener datos que permiten una especie de ida y vuelta sobre los sucesos incluidos en esas historias y los contextos en los que tienen lugar, de tal modo que pueden ocurrir distintas interpretaciones de un mismo suceso de parte del sujeto si es evocado en momentos distintos de su vida. (p. 4)

También se utilizará la entrevista como un instrumento de recogida de datos para, “en conjunto, trabajar reflexiva y analíticamente no sólo la subjetividad de uno como investigador sino la de los actores entrevistados; lo que requiere cierta vigilancia epistemológica para dejar hablar a los otros. (Pastrana, s/f, 9)

Es de suma importancia que el docente realice investigaciones de su práctica profesional puesto que nadie mejor que él conoce a la perfección las condiciones en las que labora, por lo tanto, conoce las fortalezas, oportunidades y debilidades del contexto donde se encuentra, de esta manera las estrategias que plantee no serán utópicas ni idealistas, serán pertinentes y eficaces para mediar la situación de conflicto.

Resultados

Dentro de los resultados relevantes se encuentra que un docente que sustenta su actuar, promueve un clima adecuado en la formación inicial; por cuanto genera desafíos y motivación en las asignaturas.

En este trabajo de investigación, vale la pena rescatar algunos comentarios de los estudiantes con respecto a sus maestros:

“Hay profesores que en el aula de clase crean un ambiente tenso, pero cuando uno se los encuentra en otro espacio, nos sorprende el cambio de actitud, son mucho más amables.”

En este ejemplo se aprecia que los estudiantes pueden pensar que la actitud que presenta en docente dentro del aula, es la misma que manifiesta fuera de ella. Los

imaginarios de los estudiantes acerca de los docentes, de la carrera que han elegido o de la escuela donde cursan su formación inicial, distan mucho de la realidad que enfrentan en la propia escuela y en las escuelas donde realizan sus prácticas docentes.

El trabajo que se pretende realizar acerca de los Imaginarios y realidades del docente en formación, requiere de una aproximación de carácter etnográfico, a través de la observación en el grupo que se ha elegido como muestra de investigación y de la aplicación de instrumentos para recabar información sobre el objeto de estudio.

A través narrativas elaboradas por los estudiantes en un curso dentro de la malla curricular, en las que comentan las situaciones que los llevaron a estudiar en la escuela normal, se perciben: los estudiantes que deseaban estudiar para maestros, los que no aprobaron en su primera opción y vieron en la escuela normal su segunda, tercera o única opción por múltiples circunstancias que habrán de investigarse y “los obligados a estudiar aunque sea para maestro”, las entrevistas a estudiantes convencidos y no convencidos de estar en la escuela normal nos arrojará mucha información que nos permitirá diseñar un plan de acción para fortalecer la identidad de los estudiantes que si querían estar en la escuela normal y en lo posible lograr que los estudiantes que no querían estudiar para docentes puedan identificarse con la carrera del ser docente, al mismo tiempo la misma narrativa nos aporta información valiosa para trabajar sobre el logro de las expectativas que tienen los estudiantes en su formación como docentes y que implican el logro de las competencias profesionales señaladas en el perfil de egreso del plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación primaria. Se pretende hacer algo para mejorar esa visión que tienen los alumnos al llegar a la Escuela Normal y que al pasar el tiempo se observa que no se refleja un perfil propuesto en el Plan de Estudios, en especial la identidad normalista no se vive, ni se siente en la vida cotidiana de los estudiantes.

Discusión (conclusiones)

Como formadores de docentes tenemos la obligación de que el estudiante vea y descubra la realidad que se vive en las aulas de la Normal, de tal manera que se sienta comprendido, identificado y a la vez retado a ser mejor cada día, tanto en lo humano como en lo profesional, fortaleciéndolo con sus prácticas pedagógicas.

El abordar la temática de los Imaginarios y realidades en la identidad del ser docente en la formación inicial, nos permitirá conocer los motivos que los llevaron a estudiar en la Escuela Normal para que, a partir de esas situaciones, llevarle a tomar mayor conciencia de que la formación docente representa una gran oportunidad para encontrar el espacio que permite su convencimiento del ser maestro y desde luego su identificación con la carrera.

En este rápido recorrido por una serie de categorías que trastocan al ser humano imperfecto, es importante destacar que nuestros estudiantes muestran una nobleza humana para participar en la conformación de este dispositivo formativo, del cual

son el elemento fundamental para poder transformarse y transformar su entorno inmediato, y posteriormente hacer del ejercicio docente un fenómeno permeado de eticidad profesional.

Consideramos que nuestra identidad profesional es un concepto social en constante construcción y que son fundamentales los procesos y las personas que se ponen frente a ti y que te influyen de manera significativa.

Referencias

- Ávila, M. F. P. y Benavidez, T. M. I. (2019). Imaginarios docentes de infancia y su influencia en la participación estudiantil. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Carrillo, J. (2015). La narrativa como opción metodológica en la investigación educativa. III congreso Internacional de Investigación: educación y globalización. Consultado en: <http://inie.ucr.ac.cr/tercer-congreso/memoria/documentos/1/lanarrativacomooopcionmetodologica.pdf>
- Dubar, C (2002). La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación. Barcelona: Ed. Bellaterra [La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. Paris: PUF, 2000].
- G. Ferry. (1990). La tarea de formarse, en “El trayecto de la formación”, Paidós educador, UNAM Y ENEP-I, México.
- Latorre, Antonio, (2005). La investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó. 3ª edición. España, pp. 23-38.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructor de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 3, 1-25.
- Pastrana, F. L. E. (s/f). XI Congreso nacional de investigación educativa / 12. multiculturalismo y educación / ponencia, consultado en file:///C:/Users/jai_f/Documents/Investigaci%C3%B3n/Diplomado%20elab%20d%20proyec%20d%20investig/Textos%20investigaci%C3%B3n/M%C3%B3dulo%20II/La%20implicaci%C3%B3n%20del%20investigador%20en%20la%20pesquisa.pdf
- SEP. (2018). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. 2018
- SEP. (2018). Programa de estudio del curso: El sujeto y su formación profesional, de la Licenciatura en Educación Primaria, plan de estudios 2018
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Comunicación presentada en I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en

América Latina. Recuperado de
http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf

Vähäsantanen, (2015) en Guzmán, Palacios Luis Alberto (2017). La Construcción de la Identidad Profesional Docente. Universidad de Girona.

Xiao, (2016) en Guzmán Palacios Luis Alberto (2017). La Construcción de la Identidad Profesional Docente. Universidad de Girona.

Capítulo VII. Inclusión educativa e inhibición de la deserción escolar

Braille: estrategia de inclusión que debe ser implementada asertivamente

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE MÉXICO

Alma Erendira Alba García

Palabras clave: Braille, Sistema, Discapacidad Visual, Baja Visión, Ceguera.

Resumen

La docencia enfrenta diversos retos, los cuales requieren la aplicación de intervenciones adecuadas, en el caso del logro de la inclusión, existen profesionales de la educación que están enfocados a incluir de una manera asertiva a la población que presenta necesidades específicas. El Sistema Braille, es una estrategia específica que es ocupada como un medio de comunicación y es un derecho para los alumnos en situación de Discapacidad Visual, sin embargo, es imprescindible que este recurso sea implementado de una manera asertiva para el logro de la inclusión educativa y evitar rezagos educativos, así como deserciones escolares.

Introducción

Actualmente la inclusión se ve reflejada en las aulas educativas al existir una diversidad de alumnos para una atención adecuada. En el escenario áulico, es donde los profesionales de la educación ponen en práctica los saberes, conocimientos y competencias, ante la atención a la diversidad.

Los docentes de educación básica, inclusión educativa y educación especial, se encuentran ante retos y desafíos para el logro efectivo de la inclusión, es por ello, que es un requisito indispensable que los profesionales de la educación cuenten con las herramientas necesarias para poder generar ambientes inclusivos en sus aulas, por lo tanto, conocer estrategias específicas, realizar ajustes razonables y adaptación a diversos materiales les permitirá brindar una atención adecuada y asertiva a la diversidad que encontrarán en las aulas educativas.

El Sistema Braille al ser un medio de comunicación para personas con ceguera, se convierte en un derecho para las personas que presentan Discapacidad Visual, ante estas circunstancias, es primordial que todos los maestros conozcan el Sistema Braille como una estrategia específica para los alumnos que lo requieran.

El desempeño de todo servidor público es relevante dentro de las Instituciones donde se labora, en lo que respecta al magisterio es de señalar que debe existir un alto nivel de valores pues la forma de actuar en las aulas educativas y en el mismo contexto escolar es sumamente relevante, pues se está formando a la ciudadanía que espera la sociedad; además el maestro al tener un papel tan importante en los

contextos sociales debe generar a partir de su personalidad, los valores, actos y costumbres adecuados.

En la Ley General de Inclusión para Personas con Discapacidad en el artículo 14, se establece que el Sistema Braille es un medio de comunicación que permite a los alumnos con Discapacidad Visual tener acceso a la información, por lo que todos los docentes debemos estar capacitados en la estrategia específica denominada Braille, en beneficio a nuestra población que así lo requiera.

La formación docente es una gran responsabilidad, implica sumar acciones positivas, compromiso ante la ciudadanía, los maestros requieren llevar un abanico de conocimientos que puedan poner en práctica de manera efectiva en las aulas.

El logro de la inclusión es una responsabilidad de todos, un gran compromiso para los maestros, una aplicación correcta de las estrategias.

Características de la discapacidad visual

La priorización sobre el aprendizaje de los estudiantes en educación básica es indispensable para asegurar un éxito en su desarrollo, la adquisición y logro de competencias, mejorar su autonomía e independencia ante la demanda social que actualmente existe.

Para obtener el logro de una mejor ciudadanía es necesario que todos los que estamos involucrados en el ámbito educativo realicemos acciones pertinentes, así como la toma de decisiones adecuadas en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

Para poder dar una atención adecuada a los alumnos que presentan una situación de discapacidad visual, es imprescindible que los profesionistas en educación conozcan las características del alumnado que tenemos en clases. Es necesario enfatizar que, al hablar de discapacidad visual, también se habla de una diversidad existente en la discapacidad, pues existen alumnos con ceguera, baja visión, ceguera congénita, ceguera adquirida, baja visión, leve, baja visión moderada.

Los aspectos anteriormente señalados, correspondientes a la diversidad existente en la situación de discapacidad visual, son muy relevantes para que los maestros decidamos la intervención y planeación adecuada.

Otro de los aspectos que deben considerarse relevantes en las aulas educativas, es el bienestar de los alumnos, tomando en cuenta las necesidades que presenten o bien resolverlas con la finalidad de que tengan un aprendizaje significativo.

Existen barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que se cometen cuando nos encontramos frente al grupo, en específico las barreras pedagógicas, las cuales tienen que ver con la forma en que se lleva a cabo la planeación, el empleo de materiales, las estrategias en el aula, los apoyos que se brindan a los estudiantes.

Uno de los errores comunes es emplear materiales inadecuados cuando estamos con un alumno en situación de discapacidad, pues en estos casos, es necesario emplear estrategias específicas y recursos pedagógicos adecuados.

Se da la existencia de que los maestros entramos en incertidumbre por no saber implementar los materiales adecuados para nuestros alumnos que presentan necesidades específicas.

Cuando escuchamos Discapacidad Visual siempre se cree que es una persona con ceguera, lo cual implica una pérdida total de la visión y dejamos a un lado a las personas con Baja Visión, las cuales cuentan con una remanente visual que bien puede ser aprovechada para realizar sus actividades cotidianas.

García C. (2012) menciona que la baja visión es la agudeza central reducida o la pérdida del campo visual que incluso, con la mejor corrección óptica proporcionada por lentes convencionales, el cual se traduce en un problema visual.

Es necesario enfatizar que es imprescindible llevar a cabo dentro de las aulas educativas observaciones detalladas a los alumnos, pues existen factores como el tropezar, el acercarse al libro, levantarse para ver las letras del pizarrón, o copiar a un compañero de su cuaderno la lección, los cuales son indicadores de problemas visuales, las cuales son alertas que nos están avisando que algo no está bien referente a la visión.

Hasta este momento, describo lo que he observado en las instituciones educativas cuando llevo a cabo un análisis de la observación de las jornadas de prácticas, en las practicas donde son participes los docentes en formación, en las cuales se puede realizar una reflexión sobre los hallazgos encontrados en las aulas educativas.

Por lo tanto, el profesional dedicado a la inclusión debe tener el perfil, los conocimientos, competencias, herramientas, estrategias, metodologías, para que los niños y niñas que se encuentran en situación de discapacidad visual sean incluidos de manera adecuada.

En ese sentido, es importante también sensibilizar y concientizar que la Discapacidad Visual es diversa y que se debe seleccionar la implementación correcta de recursos. El Sistema Braille al ser un recurso imprescindible para el logro de la comunicación, debe ser implementado de manera cautelosa, de manera efectiva y de manera asertiva, seleccionando el método adecuado.

Por lo general, a los docentes en formación de la Licenciatura en Inclusión Educativa, se les enfatiza que las características de los alumnos con Discapacidad Visual son prioritarias para el logro exitoso de la Intervención Educativa adecuada, por lo tanto, los profesionales enfocados a la inclusión deberán tener un nivel de investigación alto, para poder ser asertivos en su labor docente.

A partir de la investigación llevada a cabo para conocer las características del alumno en situación de discapacidad visual, la decisión de la enseñanza del Sistema Braille, así como la implementación del método adecuado del Sistema Braille,

dependerá del profesional en Inclusión Educativa con el estudiante de educación básica, así como padres de familia.

Conociendo el sistema Braille

El Sistema Braille es una estrategia específica empleada para las personas en situación de Discapacidad Visual, preferentemente aquellos alumnos con baja visión profunda y Ceguera.

En la clasificación actual de la discapacidad visual se hablan, por lo menos en México, de dos conceptos. Baja Visión y Ceguera, en el primer concepto existe un remanente visual que puede ser aprovechable, en el segundo caso que es la pérdida total, se potencializan los sentidos.

Las personas con Baja Visión Leve y Moderada ocupan primordialmente la escritura en negro para el desarrollo de sus actividades de lectura y escritura.

Estos aspectos deben ser valorados para la selección adecuada de métodos, metodologías, recursos y estrategias, acorde a las características de los individuos en atención.

Desde los antecedentes históricos del Sistema Braille, existen acontecimientos relevantes en donde se destacan los personajes que han aportado en pro del logro de la independencia y autonomía de las personas en situación de Discapacidad Visual, generando diferentes tipos de materiales tanto en relieve, en escritura tangible, diseños de diferentes plantillas con optotipos que pudiesen identificarse al tacto.

El surgimiento de la escritura en Braille parte de un proyecto innovador, el cual es propuesto en la Escuela para Ciegos en donde estudiaba Luis Braille, siendo esta historia un ejemplo de vocación a la docencia y al mismo tiempo altruismo.

Todos los maestros tenemos el deber de conocer todos estos antecedentes históricos en donde se propicia la variedad de materiales y de adaptaciones, así como el dominio del Sistema Braille, reconociendo que es un recurso primordial, pero además aplicándose de una manera correcta.

Uno de los retos de la inclusión es el manejo adecuado de cada una de las estrategias y metodologías acorde a la situación de los alumnos que presentan en las aulas educativas, primordialmente en las aulas educativas de Educación Básica.

La formación de maestros debe estar vinculada con el manejo de recursos y apoyos que fortalezcan el logro de la inclusión de los estudiantes que presentan necesidades específicas ateniéndose así la diversidad existente en las aulas.

La preparación del docente en Formación en Inclusión Educativa implica tener conocimientos, dominio y metodología adecuado de la estrategia del Sistema Braille.

Errores para el logro de la inclusión de los alumnos en situación de discapacidad visual. Una preocupación que surge dentro de mi experiencia profesional es observar el manejo inadecuado del Sistema Braille, pues se cataloga que todas las personas en Situación de Discapacidad son ciegos y por lo tanto debiesen ocupar Braille, lo cual es totalmente falso, pues como se ha mencionado líneas anteriores, debemos ubicar las características.

Otro error que se comete es, llevar a cabo una enseñanza del Sistema a partir de pedir a los estudiantes memorizar todos los puntos o basarse en imágenes de internet para poder ubicar las letras, lo cual es recurrente en clase, estos hechos suceden incluso con los docentes en formación al copiar los puntos de las imágenes en internet, en lugar de ocupar el método que se especifica que se está trabajando, simplemente copian.

Temor para socializar con los alumnos que presentan una situación de discapacidad, se da la existencia de tener miedo acercarse para realizar las actividades académicas lo cual impide un logro asertivo de comunicación

Dados estos tres ejemplos, señalaría que es importante, que los docentes en formación y los maestros responsables de los cursos del Sistema Braille, en conjunto, fortalezcan el aprendizaje del sistema, bajo el método adecuado y ante todo respetar que es por métodos, pues estos aspectos son los que permitirán la potencialización del aprendizaje.

¿Qué piensan los docentes en formación cuando inician la enseñanza del Sistema Braille?

Piensan que sólo deberán escribir en la Regleta y el Punzón.

No se imaginan que debe existir una potencialización de los sentidos para que los niños conozcan su contexto y por lo tanto deberán diseñar actividades tanto sensoriales como motoras

No consideran la clasificación de la Discapacidad Visual, pues opinan que sólo hablaremos de ceguera porque es Braille.

No consideran la etapa de desarrollo en qué se encuentran la persona, comúnmente piensan que solo será la enseñanza de los puntos.

Por lo general opinan al inicio del curso que deben memorizar los puntos.

Emplean en ocasiones las imágenes que encuentran en Internet del Abecedario del Sistema Braille.

Piensan que sólo se emplea el método bajo el que están aprendiendo el que ocuparán.

¿Qué aprenden durante su proceso de aprendizaje al Sistema Braille?

Los docentes en formación definitivamente, comienzan a darse cuenta que existen diversos factores que se deben considerar para llevar a cabo la enseñanza del Sistema Braille, entre ellos.

Clasificar la discapacidad

Conocer las características del alumno.

El nivel socioafectivo, cognición, lenguaje del alumno.

Que la edad es importante para el empleo del método adecuado, no es lo mismo un bebé, un niño, un adolescente, que un adulto.

Estimulación Multisensorial y las actividades motoras, así como el diseño de las mismas, es imprescindible.

Si es ciega congénita o adquirida y a qué edad se ha perdido la vista.

Conocen los métodos acordes a la edad, y los materiales que deben emplearse.

Importancia de la motricidad y exploración táctil, para el desarrollo táctil kinestésico.

La importancia de que deberán hablar de un signo generador.

Enseñanza adecuada del Sistema Braille.

La enseñanza del proceso de aprendizaje del Sistema Braille, es ¿gratificante?

Durante mi experiencia profesional como maestra formadora de docentes, considero que sí, pues los alumnos normalistas, por lo general expresan que los cursos, los talleres, los cursos talleres, los diplomados sobre la enseñanza del Sistema Braille, son:

- Importantes en su proceso de aprendizaje en el magisterio.
- Indispensable para el logro de la inclusión de los alumnos con discapacidad.
- Relevante porque conocen la estrategia para comunicarse con las personas con ciega.
- Innovadora por los materiales adaptados que se realizan a partir de que saben escribir braille.
- Muy importante porque escriben y leen en Braille.

La inclusión del alumno con discapacidad visual

Definitivamente, la inclusión de los alumnos en situación de discapacidad visual conlleva a un proceso complejo, el cual implica un arduo trabajo investigativo para su análisis, reflexión e intervención, en el que el maestro mostrará sus saberes, sus competencias, su asertiva comunicación en los trabajos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios.

En lo que respecta al Sistema Braille, es sumamente importante que todos los maestros tengan dominio de esta estrategia específica, tal cual se menciona en la Ley General de Inclusión para Personas con discapacidad, en donde se enfatiza que el Sistema Braille, es un medio de comunicación, el cual es un derecho para los estudiantes cuando así lo requieran, por eso es imprescindible que todos los maestros estén capacitados para el manejo de éste.

Es necesario recalcar que los maestros en inclusión educativa bajo el plan de estudios 2018, adquieren competencias como las que se mencionan a continuación:

Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. Esta competencia les permite conocer a los alumnos, la diversidad que encontraran en sus aulas educativas, mediante el curso de Braille aprenden que incluso en las personas en situación de discapacidad existe una diversidad, pues a pesar de la condición específica cada una de las características de los alumnos va a ser totalmente diferente, incluso existe diferencia en la Discapacidad Visual que se padece, pues su clasificación que es ceguera y baja visión será una de las primeras diferencias, posteriormente que cada una de las personas es diferente acorde a sus características, contextos, ritmos y estilos de aprendizaje, nivel socioafectivo.

Decide las estrategias pedagógicas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), asegurando una educación inclusiva. El Sistema Braille también es conocido como una estrategia específica pues está destinada a los alumnos que requieren de su uso y manejo para ser su medio de comunicación, al tipo de población que se destina es a los alumnos en situación de ceguera.

Los estudiantes normalistas aprenden mediante una metodología adecuada el Sistema Braille, así como el proceso de la enseñanza de este recurso tan indispensable que se requiere para poder incluir a los alumnos en situación de discapacidad.

Conclusiones

Es necesario que todos los maestros conozcan y dominen el Sistema Braille, pues es un derecho que tienen los alumnos en situación de discapacidad visual.

Los profesionales en inclusión educativa son los maestros que tienen la gama de conocimientos, competencias, habilidades y estrategias para incluir de manera asertiva a los estudiantes que presentan discapacidad visual.

Es sumamente relevante difundir que la Discapacidad Visual, no es solamente hablar de ceguera, también existe población con Baja Visión, así como población con problemas de refracción ocular (miopía, astigmatismo, hipermetropía, presbicia).

Para el logro de la inclusión debemos aceptar que existe una diversidad en el aula de clases y que el manejo adecuado de recursos permite el logro asertivo de incluir al alumno.

El empleo del método adecuado para la enseñanza del Sistema Braille, es imprescindible, pues debe ser acorde a las características de los alumnos.

Los docentes en formación se enfrentan a diversos retos cotidianamente, es necesario fortalecer que apliquen de una manera adecuada estrategias, metodologías y recursos.

La implementación de estrategias de una manera asertiva genera el logro de la inclusión educativa.

Implementar materiales inadecuados para los estudiantes pueden generar barreras pedagógicas y en los alumnos provocar rezago educativo y deserción escolar, por lo que es radical que todos los maestros estén capacitados en aspectos relacionados con la discapacidad visual.

Referencia bibliográfica

Latorre S, Rodríguez M. (2015) Visión y Aprendizaje en la Escuela. Guía Didáctica para la formación de docentes en salud visual infantil España: Universidad Alicante.

Ley General de Inclusión para Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la Federación (DOF), México, 12 de julio de 2018

Quintana M. (Febrero 2015) Discapacidad Visual, Sugerencias Socioeducativas, Actividades de la Vida diaria, Destrezas Motoras, Eficiencia Visual México: Trillas

Instituto de Educación de Aguascalientes. (Enero 2012) Guía de Atención Educativa para Estudiantes con Discapacidad Visual México: SEP

Impacto de la investigación como estrategia para la inclusión educativa

ESCUELA NORMAL DE SANTA ANA ZICATECOYAN

Manuel Gallegos Castrejón

Eliazar Benítez Nava

Francisco Jacob Gómez Contreras

Palabras clave: Investigación, Estrategia, Exploración, Inclusión, Interactivo.

Resumen

La Escuela Normal de Santa Ana Zicatercoyan, como institución de educación superior no está exentas de este nuevo devenir histórico y específicamente ha promovido desde una lógica de la prevención como formadores de docentes, atender las necesidades del contexto institucional y potencializar las diferentes áreas y campos de estudio académico con los recursos alternos lo más cercanos posible, como son el uso de las tecnologías de la información y comunicación, siendo estas el nuevo vínculo de comunicación entre los docentes y los estudiantes normalistas; por lo que, bajo este nuevo panorama, la práctica docente que se centra en el hacer cotidiano del maestro, se está transformado en un elemento básico de análisis y reflexión, es decir, el mismo “maestro”, el cual va construyendo los esquemas didácticos y metodológicos necesarios para la inclusión educativa, día con día, para hacer del aula presencial el espacio propicio para la enseñanza y el aprendizaje interactivo y significativo; como institución de educación superior y con la encomienda de “formar docentes” eficaces y eficientes, se hizo un análisis de una investigación como estrategia para la inclusión; cuyo propósito fundamental es encontrar las diferentes estrategias que implementan los maestros para desarrollar los contenidos curriculares, así como los docentes en formación en el desarrollo de sus prácticas profesionales, y así poder asegurar el logro del perfil de egreso de acuerdo a los enfoques del plan de estudios 2018; y como unidad muestral se focaliza a la Licenciatura en Español y Telesecundaria, al personal docente, a través de este proyecto se ha impulsado la búsqueda, exploración, investigación, comparación, análisis y reflexión sobre el quehacer de la práctica profesional que realizan los docentes y los alumnos de educación básica para ir construyendo su formación integral.

Introducción

La Escuela Normal de Santa Ana Zicatercoyan (ENSAZ); como institución de educación superior, tienen la encomienda principal de “formar docentes en la Licenciatura en Español y Telesecundaria”; tomando en cuenta, que su objetivo es aplicar estrategias didácticas fundamentadas en el constructivismo que favorezcan

la formación de una cultura epistémica que coadyuve en la solución de problemas cotidianos del entorno y para favorecer una cultura inclusiva en la institución es necesario desarrollar políticas cuyo eje central sea la inclusión, esta debe de impregnar en todos los ámbitos escolares desde la gestión hasta la planeación, permitiendo todas las decisiones tanto pedagógico como en el de recursos de manera flexible, de manera que los docentes cuenten con los apoyos para centrarse en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo a través de la implementación de actividades de capacitación y actualización, todo esto con la finalidad de proporcionar a los docentes en formación una buena comprensión del enfoque de la educación inclusiva y así hacer un buen papel en el desarrollo de contenidos en las instituciones de educación básica, pues es necesario organizar los apoyos pertinentes para atender la diversidad. Asumiendo el compromiso de formar docentes competentes en el ámbito laboral, tal como marca el plan y programa de estudios 2018, resaltando los siguientes rasgos del perfil de egreso deseables del nuevo maestro como: genéricas; se solucionan problemas utilizando un pensamiento crítico y creativo, donde el docente en formación aprende de manera autónoma para fortalecer el desarrollo personal, generando proyectos innovadores de impacto social y educativo, utilizando las tecnologías de la información y comunicación de manera crítica y creativa en el ámbito de las habilidades lingüísticas y comunicativas en la diversidad de contextos; en las profesionales utiliza conocimientos y contenidos curriculares de planes y programas vigentes de Telesecundaria, articulando el conocimiento y su didáctica para conformar marcos explicativos eficaces, relacionando con otros contenidos de otras disciplinas con una visión integradora e innovadora para propiciar el aprendizaje en los docentes en formación utilizando estrategias y recursos para hacer una valoración de los saberes en la licenciatura en telesecundaria y español con una visión de la práctica docente para el desarrollo y logro de competencias, utilizando las TIC y las TAC para favorecer la significatividad de los procesos cognitivos y en las disciplinares y/o específicas determina criterios y recursos de aprendizaje para la adaptación de situaciones de aprendizaje relevantes, duraderos y significativos, reconociendo las condiciones socioculturales y psicosociales en diversos contextos. Al interior de las aulas de clase en su interactuar constante, aplicando las diferentes estrategias metodológicas de enseñanza y de aprendizaje, en el recorrido de dicho proceso, se pensó en un proceso planeado de manera sencilla y práctica; viéndolo dentro de lo que Casanova (1992) denomina diseño no experimental, mismo que resulta más pertinente para valorar procesos de la tarea educativa, el diseño considerado ayudó a comprender la experiencia cotidiana y el curso interno de los acontecimientos escolares.

En vez de controlar y medir, se procedió a la aplicación de estrategias como la observación y la entrevista para valorar y entender por qué sucede y describir lo que se está haciendo, sin perder de vista lo deseable.

Los rubros que se toman en cuenta son: Rasgos del perfil de egreso de los estudiantes, Inclusión educativa, ambientes de aprendizaje, trabajo entre pares, trabajo de prácticas, trabajo colaborativo, didáctica, metodología, evaluación de los aprendizajes, en los estudiantes. El dominio de competencias de formación

profesional, en el estudiante normalista las va adquiriendo y fortaleciendo con el avance que se va teniendo de acuerdo al currículo del plan y programas de estudio en los diferentes semestres de la licenciatura que están cursando. El actuar profesional del quehacer de los maestros con los estudiantes, es favorecido con la aplicación de estrategias metodológicas, actividades de actualización docente, vinculación de contenidos, retroalimentación de saberes, implementación de la planeación docente diaria de clases, oportunidades de participación académica a los estudiantes y docentes, el fortalecimiento académico se ha visto favorecido a través de la implementación de diferentes eventos al interior de la escuela (conferencias, paneles, presentación de ponencias, concursos de diferente índole e implementación de talleres y cursos) los cuales favorecen la formación de los estudiantes, observándose el impacto de éstos en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas de algunos estudiantes que realizan prácticas de conducción en educación básica y asistencia a congresos, intercambios académicos, estadías académicas en diferentes escuelas normales; asimismo la realización de convenios de colaboración, toda esta dinámica de interacción educativa, da cuenta del impulso a la gestión académica institucional.

Metodología

La educación inclusiva, equitativa y de calidad, promueve oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos”, para ello incorporó como una de sus metas “garantizar el acceso en condiciones de igualdad a las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional”.

De ahí que surja la hipótesis: “¿Tras el confinamiento, la sistematización de la práctica docente y el interés por la vinculación de actividades académicas virtuales ha ido en aumento para fortalecer la formación de los docentes?”. Con el intercambio de experiencias y reflexiones se ha ido aceptando el cambio de paradigmas en la enseñanza inclusiva con base en la modalidad virtual. Desde esta óptica, la reflexión, el análisis e interpretación de la práctica docente inclusiva es vista como una actividad indispensable para conocer de manera específica las posibles adecuaciones en los estilos de enseñanza y en las estrategias didácticas que utilizan los maestros en el desarrollo de la aplicación de los planes y programas de estudio vigentes. La práctica docente se caracteriza por ser dinámica, creativa e innovadora, (por sus constantes cambios), contextualizada (porque el entendimiento se da de acuerdo al tiempo y espacio) y compleja (porque posee los rasgos de cualquier actividad pensante: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo en determinados medios y recursos). (Vergara, 2016, p. 75). Pero ¿cuál es la opinión de los estudiantes en formación sobre sus maestros?, ¿qué piensan sobre los estilos de enseñanza que aplican, sobre su metodología de trabajo que usan, sobre los materiales didácticos y objetos de aprendizaje que utilizan?, a grandes rasgos ¿qué piensan sobre la práctica docente en si misma? Los imaginarios de los docentes en formación de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria y telesecundaria no

son otra cosa que significados que dan al interpretar la realidad, está, manipulada o influenciada por factores internos como lo son el contexto geográfico, las costumbres y tradiciones; por factores externos tales como los ámbitos políticos, sociales y culturales y/o por los medios tecnológicos de la información y comunicación; es tanto el dominio e influencia de estos pensamientos que lo conllevan a robustecerse y transformarse en un imaginario social, “estos definidos como construcciones mentales, representaciones, códigos socialmente compartidos que le otorgan sentido a la realidad”. (Landázuri, 2008, p. 11). Al ser legítima la existencia de imaginarios dentro de una comunidad escolar, es a su vez significativo que estos imaginarios puedan ser específicos de las relaciones académicas que se viven en la práctica docente y la influencia de esta sobre los docentes en formación.

Para llevar a cabo este análisis se toma como muestra específica del universo la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, los grupos de los diferentes semestres de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria y Telesecundaria; plan de estudios 2018; la referencia a estos grupos se da a partir de que son los únicos grupos con el cual se ha trabajado de manera directa, el recorrido curricular del plan de estudio 2018 antes y durante el confinamiento. Por otro lado, también son los únicos grupos que he observado la práctica docente de cuatro catedráticos con los cuales han interactuado de manera indistinta antes y durante la pandemia.

Otros elementos de diagnóstico son los referidos a las actividades de acercamiento a la práctica, sobre este rubro, a partir del desempeño de algunos docentes en formación en las escuelas de educación básica, donde llevaron a cabo sus jornadas docentes, se aprecian fortalezas como dominio de contenidos, avances en el diseño de planificaciones, desarrollo del lenguaje y de la expresión oral, buena comunicación entre los agentes educativos, dominio y aplicación del Plan de Estudios 2011 de educación básica, como guía de la práctica docente, manejo de las tecnologías en apoyo a la intervención docente, uso de referentes teóricos para retroalimentar las actividades, interés por mejorar sus prácticas pedagógicas, participación activa en actividades académicas en las escuelas, buena organización en algunos estudiantes en relación con las actividades académicas de la institución, desarrollo oportuno de la evaluación en sus tres momentos (inicio, desarrollo y cierre).

Sin embargo, durante las jornadas docentes de los estudiantes normalistas también se han logrado detectar situaciones como poca modulación de la voz; falta de control de grupo; escaso dominio de contenidos, insuficiente uso de tecnologías; la necesidad de utilizar referentes teóricos para retroalimentar los contenidos abordados; falta de compromiso profesional para vincularse en actividades académicas propuestas por las escuelas donde realizan sus prácticas docentes.

Por eso se tiene la necesidad de fomentar comunidades educativas en donde la diversidad sea valorada y apreciada como una condición prevaleciente importante y determinante. Asimismo, se reconoce que los docentes en formación tienen los mismos derechos, sin discriminación alguna, por lo que, se busca generar igualdad

de oportunidades para todos mediante la eliminación de las barreras arquitectónicas, sociales, normativas o culturales que limitan su participación o aprendizaje en el sistema educativo.

La educación inclusiva está directamente relacionada con la educación de calidad con equidad, que respeta las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona. Hablar de equidad en materia educativa implica lograr que “todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad”, de acuerdo con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Para ello, se debe seguir trabajando sobre tres niveles de intervención: 1. Equidad en el acceso: significa la igualdad de oportunidades para el ingreso a los diferentes niveles educativos, es decir, sin hacer distinciones y así lograr una trayectoria educativa completa. 2. Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos: significa que todas las escuelas deben contar con los recursos materiales y pedagógicos además de un personal capacitado, lo que ayuda a involucrar a todos en el aprendizaje utilizando un currículo flexible y pertinente. 3. Equidad en los resultados de aprendizaje: se refiere a que todos los estudiantes logren aprendizajes equiparables desarrollando capacidades y talentos propios.

La inclusión debe ser concebida como un beneficio no solo para las personas vulneradas o los grupos tradicionalmente excluidos, sino para todos los actores que participan en el proceso educativo. En este sentido, uno de los principales objetivos del planteamiento curricular es que los estudiantes aprendan a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos para formarse en la interculturalidad y comprender la diversidad como una fuente de enorme riqueza cultural.

Resultados

Otro punto medular de esta investigación es que para el análisis y reflexión de la práctica docente se consideraran las acciones profesionales del quehacer de los maestros, las cuales consideramos a continuación: La planeación didáctica, metodología de trabajo, vinculación de contenidos, retroalimentación de contenidos, uso y aplicación de recursos y herramientas tecnológicas y evaluación de los procesos.

Para cada uno de estos rubros se irán rescatados los pensamientos y creencias de la comunidad escolar, entendida esta, como la información empírica por parte de los estudiantes; para que en una segunda instancia se pueda hacer una valoración del ¿por qué? y el ¿cómo? Estos argumentos que se desarrollaron, han establecido encuentros o desencuentros. Lo interesante a nuestro entender tras este análisis de la información es observar como a lo largo de este tiempo de pandemia la práctica docente ejercida por el catedrático y la interpretación que tiene de esta el docente en formación, puede desencadenar un sin número de matices desde relaciones de poder y autoritarismo, hasta relaciones de armonía y compañerismo, esto nos

conlleve a pensar en la posibilidad de estar interpretando a una cultura escolar específica con todos sus bemoles y que a nuestro juicio no han sido estables, dado que se han ido transformando con el acontecer de los meses, con discursos que pueden ir de lo sublime a lo trágico o viceversa, una muestra clara de lo cambiante que son las condicionantes sociales y los imaginarios de los sujetos mismos.

La continuidad formativa constituye un proceso permanente de preparación de profesionales para un tipo específico de trabajo -la tarea docente- caracterizada por el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y el ajuste permanente de acciones adecuadas para la enseñanza de contenidos específicos a sujetos concretos, en contextos socioculturales y educativos determinados. (Diker, 1997, p. 209).

Contribución que se hace con el estudio. A partir de estas reflexiones se identificarán las fortalezas y/o debilidades que la práctica docente enfrenta con la nueva realidad, lo que permite eficientar la aplicación del Plan y Programas de estudio actual; fortaleciendo con esto los perfiles de egreso de los estudiantes normalistas, de tal manera que se garantice el logro de las competencias profesionales y disciplinares, para que sean capaces de hacer frente a las necesidades que se presentan en la educación básica.

Con seguridad, la reflexión y la discusión que se genere a partir del análisis del presente documento enriquecerán las estrategias para elevar la calidad de la práctica docente y, por ende, los procesos de formación de estudiantes en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria y Telesecundaria.

Ofrecer una educación de calidad donde se aplique la equidad y la igualdad, en este sentido la formación docente se inserta en los enfoques generales de la educación inclusiva; el perfil de egreso define de manera precisa las metas que debe de transitar el estudiante al término de los estudios de su carrera, ese grado viene siendo el resultado del aprendizaje sistemático a lo largo de su proceso de formación por el estudiante, donde cada uno es responsable de su aprendizaje, los maestros son los tutores encargados de hacer el acompañamiento respectivo a lo largo de su formación académica en los ámbitos sociales y familiares en que se desenvuelve el estudiante, esto está muy relacionado con el perfil de egreso para tener un logro de manera positiva.

Discusión y conclusiones

A medida que los docentes en formación avanzan en los grados escolares encontraran más oportunidades para trascender y poner en cada momento que se requiera un pensamiento crítico con el fin de ir engranado muchas ideas que le permitan adquirir una base conceptual para explicar el entorno social donde se desenvuelve llegando a ser personas responsables de todo un proceso de formación que les permite ir creciendo en el contexto analítico y crítico constructivo, que le va a permitir lograr una calidad que empuja hacia el éxito despertando la capacidad de un campo más abierto hacia la adquisición de aprendizajes que les permita un mayor crecimiento y maduración en el andamiaje que deben de compartir

constantemente para que a diario se viva en armonía logrando los propósitos en el enfoque pedagógico que debemos de tomar muy en cuenta con sus respectivas orientaciones didácticas y sus organizadores curriculares, llegar al desarrollo de habilidades, los docentes en formación con un pensamiento amplio autónomo y creativo, hablar de un perfil de egreso es muy impactante porque ahí se puede palpar como se está preparando el docente en formación para aplicar la diversidad de conocimientos que ha adquirido a lo largo de su formación educativa que le van a permitir desenvolverse de manera eficaz porque sabe aplicar las competencias que se requieren en los campos disciplinares donde se desenvuelve la labor educativa del maestro en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, en el desarrollo curricular debe hacer frente a las tareas de diseño, adecuación y rediseño para valorar el modelo inicial a partir de la investigación curricular, los diseños curriculares deben de responder a las características de la comunidad educativa inclusiva, no elaborar otro nuevo modelo curricular, sino dar impulso fino enriquecedor al existente, tomando en cuenta el aporte que ofrece la realidad en el diseño que se complementan y se llega a su consolidación mediante la investigación rigurosa, llegando a alcanzar la base firme en el campo de la innovación educativa que se logra a través de actividades reflexivas y bien cimentadas de manera permanente que le permite llegar a la profesionalización a través de las transformaciones positivas en las conductas, en las formas de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza, el desarrollo pedagógico debe de dirigirse a enfrentar al docente de manera respetuosa en su propia práctica con una direccionalidad eficaz que le permita estar en el contexto del logro de las competencias curriculares que tiene una relación constante en el ámbito psicológico, porque nos permite visualizar la madurez personal, el dominio de habilidades y estrategias hacia la resolución de la diversidad de problemas, la retroalimentación es algo muy prioritario para la fijación de los aprendizajes y así ir introduciendo la innovación en nuestra práctica diaria a través del saber trasladar una teoría o metodología a las formas de hacer en el aula.

Referencias

- AINSCOW, Mel y Tony BOOTH, Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, UNESCO-Center for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2000.
- ARNAIZ, Pilar; Ma Dolores HURTADO y Francisco Javier SOTO, 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario, Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2010.
- BARTON, Len, Superar las barreras de la discapacidad, Madrid, Morata, 2008.
- Basail, A. (2008). Fronteras del imaginario: concatenaciones y bifurcaciones latinoamericanas. En Basail, A. (ed.), Imaginarios sociales latinoamericanos; construcción histórica y cultural, México: Instituto Politécnico Nacional – Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

- Basail, A. Landázuri, G. y Baeza, M. (2008). Imaginarios sociales latinoamericanos; construcción histórica y cultural. México: Instituto Politécnico Nacional – Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- BLANCO GUIJARRO, Rosa, “Hacia una escuela para todos y con todos”, en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, núm. 48, junio de 1999.
- Basail, A. (2008). Fronteras del imaginario: concatenaciones y bifurcaciones latinoamericanas. En Basail, A. (ed.), Imaginarios sociales latinoamericanos; construcción histórica y cultural, México: Instituto Politécnico Nacional – Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN, “Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación: última reforma publicada 01-12-2016”, en Diario Oficial de la Federación, México, SEGOB, 2016. Consultado el 9 de febrero de 2018 en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_011216.pdf
- Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Traducido y adaptado por Gerardo Echeita et al., FUHEM, OEI, 2015.

Violencia en la práctica educativa y estructural en un contexto rural

ESCUELA NORMAL DE SANTA ANA ZICATECOYAN

Noel Peña Mora

Ranfery Carbajal Gómez

Yesenia Díaz Yoteco

Palabras clave: Violencia, Violencia Educativa, Violencia, Estructural, Maltrato, Estudiantes, Política.

Resumen

La violencia nos ha rebasado mucho en pleno siglo XXI, la sociedad se encuentra en un mundo lleno de violencia de todo tipo que está afectando a la mayoría de personas como: una violencia escolar, familiar, cultural, estructural, económica, política, social de género y todo a consecuencia de la falta de valores que se están dejando de practicar a nivel mundial, las nuevas generaciones están perdiendo muchos principios, entes por los estereotipos generados por la globalización, y medios de comunicación.

La violencia esta presenta en todos lados, en los pequeños lugares existe algún tipo de violencia; es por eso, que la violencia ha ido creciendo, modificándose y tomando nuevas formas y nombres de generación en generación. En algunos casos ha mejorado, sin embargo, pasa desapercibido para los ojos del mundo.

En este texto identificamos que la violencia educativa, sistémica y estructural que hay dentro de un contexto determinado, deja cicatrices en las víctimas, abuso de poder en los grupos más vulnerables. El propósito es ayudar a comprender cuáles son las condiciones que incrementan el riesgo de violencia en la familia, para poder evitarlas, y desarrollar habilidades, condiciones protectoras que ayuden a prevenir la violencia mejorando la calidad de la vida familiar. Sensibilizar sobre cómo detener la tendencia a reproducir el maltrato, el compromiso explícito de no reproducir la violencia que se ha sufrido; y el desarrollo de habilidades que permitan afrontar el estrés con eficacia, resolver los conflictos sociales de forma no violenta, educándonos, teniendo un crecimiento de la propia autoestima.

Introducción

La violencia es un tema que hoy en día ha ido creciendo mucho debido a la pérdida de valores en la sociedad y la educación que se recibe en casa, además el crecimiento masivo en los avances tecnológicos, las nuevas generaciones están

creciendo en mundo más liberal, más avanzando entre comillas que ha causado que algunos se desvíen en su educación a temprana edad.

Es por eso, que muchos de los jóvenes en la actualidad están inversos en la violencia de una u otra manera, tratando de sobrevivir en mundo que exige mayor violencia o defensa por así decirlo, generando un conflicto entre hombres y mujeres, por ejercer presión o poder uno sobre el otro, porque la violencia no solo la profesan los hombres, también las mujeres, niños, jóvenes, personas de la tercera edad, etc. Así estos también, son los grupos más vulnerables que sufren algún tipo de violencia llegando a un ciclo interminable, llámese física, psicológica, verbal, sexual, etc. y esto va a depender en el contexto donde se encuentre.

La violencia no ocurre en un vacío, la violencia se aprende, se tolera y se adopta en respuesta a la percepción de miedo, de inseguridad e inestabilidad, social, económica, política, familiar y cultural.

Para arrancar el texto es muy importante que conozcamos la violencia y saber que está pasando en realidad en nuestra Comunidad, Municipio, Estado, Nación y a nivel Mundial, porque se dice que el hombre es violento por naturaleza, algo que puede causar debate en muchos, pues se nace con la violencia o se aprende a hacer violento, en la lectura “su naturaleza y su contexto, agresión versus violencia”, se daba a conocer como la violencia es una enfermedad que nos deja cicatrices profundas.

Es algo que muy difícilmente olvidar de la noche a la mañana, considero que el recuerdo también forma parte de la personalidad y nuestra forma de ser, y en algún momento saldrá a flote ese acto violento que se sufrió en alguna etapa, pues “los seres humanos somos una especie animal agresiva”, pues defendemos lo que por naturaleza es nuestro, somos agresivos cuando, tenemos que defender algo que nos quiere causar daño.

Entonces no nacemos violentos, aprendemos a defender y por consecuencia se mal interpreta, pues el coraje, el forcejeo, las palabras que se utilizan pueden generar violencia para resguardar lo que nos costó o regalaron volviéndose agresividad.

Todos estos factores influyen, ninguno determina este proceso de descomposición que vivimos, porque la violencia y el miedo se han insertado en nuestro imaginario y en la cultura trascendiendo el sistema jurídico, político que ante su ineficacia y falta de visión les permitieron entrar en nuestra realidad. Asumir que militarizando al país se terminará esta realidad es no entender que se trata de múltiples factores actuando en conjunto para crearla y sólo si todos nos involucramos podemos revertir esta villana tenencia de violencia y miedo que vivimos. No hay como inocularse de ella ni como fingir que no ocurre, todos tenemos, a estas alturas, un conocido, un familiar o una anécdota de esta locura y está en nosotros como sociedad revertirla.

En suma, toda violencia implica abuso, poder, un aspecto determinante del componente violento es el provocador ejerce su poder con abuso para nulificar la voluntad de la víctima.

Jordi Planella considera a la violencia como: “aquella situación en dos o más individuos se encuentra en una confrontación en la cual una o más de una persona afectada sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente”, la violencia siempre deja un daño en las personas que estas siendo acosadas.

Dentro de un contexto de terminado llámese, hogar, escuela, calle, oficina, etc. Es por eso, que la violencia ha sido inmersa en las practicas cotidiana de las personas en general, y si hablamos de violencia podemos decir que también nos encontramos con violencia escolar, violencia simbólica como la llama Bourdieu, violencia que no se percibe a simple vista, es violencia que se ejerce de manera involuntaria o inconsciente en las personas que dentro de este cuadro violento.

La mayoría de las personas o la misma sociedad la considera normal y hasta benéficas en ciertas acciones por una minoría de grupos pasando sobre los demás, quedando ocultas las relaciones de poder y dominación a los grupos que sufren de cierta manera violencia estructural.

Para esto (Cortina 1998, p. 40) concibe al maltrato como “el conjunto de acciones y situaciones acaecidas en todo ámbito, que afecta al niño, en su bienestar y desarrollo y/o personalidad, limitando, tergiversando y/o lesionando”, como se menciona ha venido mencionando la violencia deja huellas imborrables en las personas que están sufriendo algún tipo de agresión ya sea física o psicológica, la autora menciona, Cortina considera que cualquier tipo de maltrato afecta el desarrollo del niño y no solo del niño, mujeres, adolescentes y personas de la tercera edad.

El INEGI, señala que “la violencia intrafamiliar tiene lugar en el 30.4% de los hogares en forma de maltrato emocional, de intimidación, de abuso físico o sexual. El maltrato emocional ocurre en casi todos hogares y el abuso sexual en el 1.1 % solo el 14.4% de estos hogares busca alguna clase de ayuda a pesar que 72% espera a que se repita la violencia”, es un poco comprensible que suceda todo lo mencionado pues la mayoría de las personas no busca ayuda por el miedo a su agresor, es por eso, que la mayoría de personas se quedan en absoluto silencio.

Y para hacer mención a nuestro sistema educativo, también no se queda atrás en muchas escuelas a nivel nacional están sufriendo violencia de alguna manera que no sale a la luz, una violencia sistémica o simbólica, está ocasionando daño a muchos estudiantes en su formación escolar. “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas, que forman las relaciones de dominación y sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma” (Bourdieu, 2002 p. 21). Muchos de los estudiantes sufren agresión, maltrato, por su compañero de forma inconsciente que no se nota que hay violencia, que se está ejerciendo una dominación del otro por los más débiles, o no es notable por que la hace de relajo que hace parecer cariño.

En este caso Peter K. Smith (2004), dice que la violencia en la escuela puede ser entendida como el producto de actos intencionales y sistemáticos que se convierten en un daño o una amenaza.

Dependiendo el caso de violencia que se esté presenta en el aula de clases, puede ser una agresión física donde el agresor este ofendiendo a su víctima por medio de golpes que tenga sometido a su victimario y por el temor a sufrir una mayor daño, simplemente se queda cayado y aguantar el maltrato físico que le está ocasionando su agresor, otra forma de que se puede presentar el abuso de poder, pues el agresor tiene a su víctima como su mandadero su objeto para todo y la victima piensa que son favores y sin saber que está sufriendo violencia simbólica que no se aprecia pero está presente, así mismo, se puede presentar una violencia verbal o abuso verbal, insultando a todos sus compañeros de grupo con palabras obscenas que logra intimidar al grupo y ejercer dominación sobre ellos.

Metodología

Es conveniente mencionar que en ocasiones no es el alumno quien está ejerciendo violencia sobre el grupo de clase, el docente también puede ocasionar un daño en sus estudiantes, por medio de las siguientes maneras; son agresión o intimidación del docente hacia el alumno se dan a partir de la expulsión del aula, seguido de los regaños y las correcciones públicas. los señalamientos e indirectas y las amenazas. Estas actuaciones del docente las toman algunos estudiantes como manifestaciones de violencia hacia ellos, que los lleva a sentirse excluidos y a veces, no genera ninguna reflexión en relación a su conducta, más bien, lo asumen como una forma de liberarse de una clase en la cual no se sienten cómodos y les resulta poco interesante.

También dentro de los aspectos que resaltan los estudiantes, está el trato desigual y una actitud diferencial ante los demás compañeros, las agresiones verbales y los regaños. Estas situaciones disminuyen los niveles de participación de los estudiantes por temor a ser ridiculizados y agredidos por sus docentes.

Otra forma de violencia que viene a mi mente es, que el docente tiene sus consentidos, preferidos mencionan ellos, solo pide sus participaciones, revisa los trabajos a sus consentidos, los asesora y apoya constantemente, mientras el resto del grupo solo observa y se queda callado, también se puede mencionar que algunos alumnos se sienten discriminados por los docentes cuando tienen como estudiantes a hijos de maestros, se escucha por los pasillos escolares como es hijo de maestro tiene preferencia para todo, aunque parezca poco es una forma de ejercer violencia simbólica sobre los grupos educandos, si esos fueron los casos que se nos presentan en nuestras aulas escolares...

Es por eso, que “la violencia dentro de la escuela puede ocurrir entre un individuo y otro, entre grupos o implicar a un conjunto escolar y aun a la institución en su totalidad” (Roland y Golloway 2002), la violencia está presente en la historia escolar, de generación en generación, se siguen dando los mismos patrones de violencia que se llevan a cabo en las instituciones, algunos alumnos tienen rivalidad con otros grupos que llevan al extremo, cuando digo extremo me refiero a la violencia física, en la hora de la salida se esperan para darse sus golpes unos contra otros, o tienen problemas por frecuentar la misma chica, por esconder algún objeto o simplemente

por estar jugando y algo no les pareció que llegan a la violencia física, verbal o psicológica.

Es conveniente decir que la violencia que se vive en el aula es invisible para muchos pues en la escuela que puede pasar, si en la escuela se va recibir educación, no se va aprender violencia o tipos de violencia y la pregunta que me hago ¿cómo los alumnos pueden ejercer violencia sobre otros?, ¿Cómo un docente puede ocasionar daño a sus alumnos?, interrogantes que dejo para que pueda realizar un debate de ideas sobre estas dos cuestiones que pasan en muchos centros escolares.

Resultados

Es por eso, que violencia simbólica se ve manifestada en las escuelas a través de violencia educativa sistémica (Juanita Ross Epp, p. 16-47), sostiene que los sistemas educativos son cómplices de los malos tratos infantiles y define a la violencia sistémica como:

“cualquier practica o procedimientos institucionales que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física aplicada a la educación, significa prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos, causándoles así un daño.” (Ross Epp, 1999, p. 16). Como se ha venido describiendo la violencia puede causar algún daño que afecte su potencial académico y la verdad en muchos casos está presente la violencia simbólica o la violencia sistémica.

Las violencias con las cuales convivimos directa e indirectamente no son nuevas ni recientes, sino que han sido parte de nuestras formas de vida, es decir, de nuestra cultura. Constituyen hechos constantes, conocidos y normalizados que pasan a ser reconocidos cuando se genera un abrupto y notorio incremento de determinadas formas de criminalidad, cuando se violan códigos significativos para los conjuntos sociales, sobre todo para los dominantes, o debido al surgimiento de grupos de activista.

Así que una de las principales características de la violencia; es el abuso del poder, mediante el empleo de la fuerza o superioridad de unos con el objetivo de someter a otros, particularmente contra individuos o grupos que tienen menos poder por ejemplo los niños, los jóvenes, las mujeres, las personas adultas mayores.

Invito hacer campañas de conciencia para poder mejorar como persona y poder convivir de buena manera entre nosotros dejar de ser sumisos, y tener más desarrollo de sensibilidad, dialogo, empatía, autocontrol personal de nuestras emociones para ser mediadores o promotores de valores antiviolencia, sobre este tipo de personas que ejercen control y dominación en algún grupo pequeño de nuestra Comunidad, Estado o Nación.

Conclusiones

Es por eso, que suceden muchos casos de violencia en diferentes partes del mundo y voy hacer mención de algunos tipos de violencia de violencia de género que describe Povedano-Diaz A. Y Montreal-Gimeno MC (2012).

- La violencia física
- La violencia psíquica
- La violencia sexual
- La violencia social
- La violencia económica

Estos tipos de violencia se ven reflejadas en algunos grupos vulnerables en especial las mujeres que son quienes sufren estos tipos de intimidación de una u otra manera que afecta su forma de vida cotidiana el desenvolvimiento social, pues se siente dominadas por hombres que ejerce algún tipo de conducta:

- Conducta dominante
- Los abusos verbales y emocionales
- El abuso físico
- El abuso sexual
- Machismo

Para hablar de violencia debemos identificar como se ejerce en las victimas que están sufriendo algún tipo de violencia que le está causando algún daño ya sea físico, psicológico que está marcando su vida y dejando una huella imborrable en su ser. A lo que corresponde como violencia estructural, es la que produce un daño ya sea por satisfacción de las necesidades humanas básicas, como son: supervivencia, bienestar, identidad o libertad, como resultado de los procesos de estratificación social, es decir de formas de violencia directa.

Pienso que como ejemplo de una violencia estructural masiva queda como anillo al dedo la política, pues en tiempos electorales salen algunos políticos con su gran discurso que se va vivir mejor, que habrá mejores servicios, apoyos para todos y cuando se llega al poder solo hay abuso y todo queda en promesa de campaña electoral, las personas ya no son atendidas como lo decían, sigue el pueblo en las mismas condiciones y solo unos cuantos lograron preservar su puesto y mejorar su bolsillo.

Se pueden mencionar muchas formas de violencia que están ocasionando daño a nuestra sociedad, para lograr tener un beneficio personal sin importar quien deje de vivir, “total no es de mi familia, mientras yo esté bien lo demás no me interesa”, frases que se escuchan en la calle, así como también “si van a llorar que lloren en otra vivienda y no en la mía”, crecemos con esa ideología y aprendemos a vivir con este tipo de violencia.

El mundo vive muchas formas de violencia que dejan a simple vista un daño, perjuicio que se aprende a vivir pues no se puede hacer más por tratar de controlar

y erradicar la violencia del mundo, hay personas que viven para hacer daño, son felices de esa manera. Dejando dolor, rotura psicológico o verbal en sus víctimas.

Se tiene que poner un alto de forma inmediata a esta cruel situación, se debe buscar la mejor manera de educar a nuestra sociedad, dejar de pensar en ofender al otro, enseñar y practicar los valores desde casa y que se vean reflejados en la sociedad. Exigimos un cambio personal de verdad. Pablo Freire (2004. pág. 2) señala que la educación basada en la interacción entre educar y aprender requiere los siguientes pasos: Observar un rigor metodológico; desarrolla la investigación; respeto por el conocimiento particular de cada estudiante; ejercita el pensamiento crítico; respeta la ética y estética; haz lo que dices y arriésgate aceptando lo nuevo, al tiempo que rechazas cualquier forma de discriminación; reflexiona críticamente acerca de las practicas educacionales; y asume tu identidad cultural y la respuesta nosotros mismos, pues somos el verdadero cambio de mentalidad y mostrar al mundo como se deben hacer las cosas.

Así como hay tipos de violencia también hay tipos de valores que nos ayuden a cambiar nuestra forma de vida libre de violencia y poder salir a la calle con confianza, poder mirar a los otros a los ojos sentir seguridad, paz, libertad en nuestra Comunidad, Municipio, Estado, Nación.

Si estas leyendo este texto espero crear conciencia en ti... y mirar diferente de ahora en adelante no esperes que los políticos hagan lo que se puede iniciar en tu casa y ser el ejemplo de muchos. Vive y deja vivir.

Referencias

- Bourdieu, Pierre (1979) "Espacio social y espacio simbólico" 11-26. En, Razones Prácticas. Barcelona: Anagrama.
- Cortina Gutiérrez (1998, p. 40): «Hacia una tipología del maltrato infantil» citado por Alfredo Furlán (coord.), en La investigación educativa en México 1992-2002, tomo 2, parte III, p. 339, México, COMIE, 2003.
- GALTUNG, Johan: Human rights in another key. Cambridge: Polity press, 1994.
- Povedano-Díaz, A. Y Monreal-Gimeno, M.C. (2012). La violencia de Género en las relaciones de noviazgo: una perspectiva ecológica.
- Ross Epp, Juanita en La Violencia en el Sistema Educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños. Ed. La Muralla, Madrid, 1999: 279
- Pablo Freire (2004. pág. 2) Pedagogía de la Autonomía. ISBN 85-219-0243-3

La configuración de la licenciatura en inclusión educativa: discusiones y reflexiones

CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES

Oralia Sánchez Mireles

Palabras clave: Licenciatura en Inclusión, Política Educativa, Exclusión, Docentes y Estudiantes Normalistas.

Resumen

La presente ponencia realiza un acercamiento a la configuración de la licenciatura en inclusión educativa, desde la perspectiva de la política educativa. También se recuperan las voces de docentes y estudiantes de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, que dan muestra de sus preocupaciones, sus vivencias y sus posibilidades de formación.

Se ha partido de plantearnos la siguiente interrogante: ¿Cómo se configura la licenciatura en inclusión educativa desde la perspectiva de la política y sus actores? Para ello se ha considerado utilizar la narrativa como metodología de investigación, a partir de preguntas generadoras de diálogo, con la finalidad de poder colocar en mesa de juicio una serie de discusiones, que nos permita abrir un canal de comunicación con los lectores. En este sentido se ha realizado un breve rastreo histórico de cómo se ha constituido la licenciatura, además se ha recurrido a analizar la política educativa de la inclusión, sin dejar de mirar a la exclusión como la situación que se posiciona antes que la inclusión, porque abre las brechas para que pueda existir la inclusión; posteriormente se aborda el concepto de inclusión desde la política educativa para analizar luego cómo se ve construyendo el concepto hasta permear a los planes y programas de educación normal. Al finalizar este escrito, se comparten algunas experiencias de los docentes y estudiantes normalistas en torno a la configuración de la licenciatura en inclusión como una situación que nace de la realidad educativa que viven los estudiantes en la institución formadora.

Introducción

La siguiente ponencia parte del avance de la investigación “La configuración de la práctica docente de los estudiantes de la licenciatura en inclusión educativa”, desarrollada en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores. Para tales fines se ha elegido como objeto de estudio la práctica de los estudiantes de dicha licenciatura, que se gesta en los servicios de educación especial, a través de las experiencias educativas de los estudiantes normalistas de sexto y octavo semestres del ciclo escolar 2021-2022. En estas líneas se pretende conocer cómo

se ha configurado la licenciatura en inclusión, situada desde espacialidades y temporalidades, que llevan a colocar esta noción en terrenos de discusión.

Por tanto, hablar de la licenciatura en inclusión educativa, es aludir a la política educativa, con la intención de analizar los antecedentes que la constituyen. Bajo esta lógica se recupera primero un recorrido histórico de la creación de los primeros planes y programas que anteceden a la licenciatura en inclusión educativa. En nuestro país, a mediados del siglo XX, según Amigón y Fernández (2018), con la influencia de la psicología y la medicina como el paradigma predominante en la atención de la discapacidad, se creó el Instituto Médico Pedagógico, que dio paso a la atención de niños con discapacidad; sin embargo, la atención que se ofreció en los primeros años, tomó perspectivas diferentes, entonces se hizo necesario crear una escuela que formara a los docentes para atender la discapacidad. A partir de ello la SEP, en 1943 creó la Escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México y con ello el primer Plan de Estudio que atendió a niños anormales mentales y menores infractores. En 1945 se extendió el Plan de estudios para atender a sordos y ciegos.

En 1960, de acuerdo con Amigón y Fernández (2018), se separó la Escuela Normal del Instituto Médico Pedagógico, ello propició que se diera un distanciamiento entre las cuestiones médicas y pedagógicas, de esta manera comenzó a predominar el paradigma de la psicología. Para 1964, con la reestructuración y reorganización de los planes, aumentó al doble su matrícula y la demanda de docentes que se querían formar en el campo de la educación especial. Una década después (1970) por iniciativa del gobierno se creó la Dirección General de Educación Especial, en 1972 se propuso otro plan de estudios que demandó la formación de docentes en la educación especial, sin embargo, para poder cursarlo se requirió una formación de maestro en preescolar o primaria y estar activo. Este Plan se mantuvo vigente solo dos años, para 1974 se diseñó un nuevo plan de estudios que pudiera formar especialistas en educación de sujetos con limitaciones mentales, físicas y sociales desde las corrientes pedagógicas modernas. Como podemos ver, las reformas educativas a los planes y programas de estudios en el terreno de la educación especial han sido constantes, la dinámica con la que se han conducido son una muestra de la necesidad de tener mayor conocimiento, certeza y dominio de aquello que aqueja a la sociedad. La necesidad de atender a aquel grupo de personas que han sido desprotegidas por los estragos que ha dejado la modernidad, es imperiosa.

Nuevamente para 1984, los planes y programas de la Escuela Normal de Educación Especial sufrieron modificaciones, es un año más tarde 1985 cuando se decide conservar la anterior estructura de los planes y programas, para ello solamente se implementaron “dos áreas de formación; un área general de tronco común (AGTC) para las licenciaturas de todas las escuelas normales, con lo que se pretendía asegurar que los estudiantes tuvieran una formación básica, y otra área de formación específica” (Amigón y Fernández, 2018, p. 38). De tal manera que educación preescolar, primaria, secundaria y especial tuvieron un tronco común con una duración de dos años y los otros dos restantes eran para lograr la especialización. Las áreas de especialización en educación especial que se ofertaron fueron las siguientes: audición y lenguaje, ceguera y debilidad visual,

deficiencia mental, infracción e inadaptación social, problemas de aprendizaje y trastornos neuromotores. Con este plan de estudios se logró que la SEP otorgara el grado de licenciado a los egresados de las escuelas normales.

Entre las fronteras de la exclusión/inclusión

Si bien la licenciatura en educación especial en la década de los ochenta parecía que estaba atendiendo de manera oportuna a la población en condición de discapacidad y con problemas de adaptación social, ¿por qué entonces, para principios del siglo XXI, este paradigma tomó otro rumbo? ¿Cuáles fueron los acontecimientos políticos, sociales y culturales que descolocaron este posicionamiento construido a la mitad del siglo XX?

A partir de la década de los ochenta, desde lo referido por Adame (et al., 2016), en el plano internacional comenzó a emerger una serie de cuestionamiento desde el enfoque moral y jurídico, sobre los derechos humanos de las personas que vivían con deficiencias (nombrada así la discapacidad en aquella época).

Con la globalización iniciada en la década de los ochenta también vienen a revolucionarse y evidenciarse una serie de situaciones de desventaja y discriminación social, con ello los Organismos Internacionales comienzan a mantener una preocupación por el grupo de personas marginadas y excluidas, entre ellas, aquellas con alguna deficiencia. En palabras de Sánchez (2019), en 1990 la UNESCO, en Jomtien, Tailandia, organizó una conferencia mundial sobre Educación para Todos. En 1993 la ONU retomó la definición de discapacidad de la OMS. A partir de esta década comienzan cambios radicales en las formas de nombrar a las personas en condición de discapacidad y, con ello, a configurarse la licenciatura que habrá de formar a los docentes que atenderán a este grupo de personas. Para 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por la UNESCO en Salamanca, España, se creó dicho concepto para hacer alusión a las personas en condición de discapacidad que se encontraran dentro de los sistemas educativos.

Sin embargo, estos términos, al inicio del nuevo siglo, ya no fueron suficientes para nombrar a la discapacidad, pues las nuevas problemáticas políticas, sociales, culturales, económicas y educativas construían otros escenarios y otras miradas de la condición de la discapacidad. La situación de exclusión se hizo más evidente en las minorías, fue necesario un replanteamiento en las nuevas políticas educativas.

Entonces, ¿por qué hablamos de inclusión? ¿Cuál es relación que existe entre la exclusión e inclusión? ¿Qué significa estar o ser excluido? Si bien estas preguntas no tienen una respuesta inmediata, sí se pretende que al término de este escrito se pueda tener un acercamiento y reflexión sobre dichos planteamientos. Desde la perspectiva de Santos “ser excluido no significa solamente ser pobre. Significa no haber sido considerado en la determinación de los asuntos públicos. Significa estar ausente de la política que define el rumbo de una sociedad en una época, en un territorio determinado” (2006, p. 281). Por tanto, la exclusión no es sinónimo de pobreza, mantiene una relación con la vulnerabilidad de la propia condición humana,

es una situación que ha estado ligada a nuestra existencia marcada en diferentes momentos y espacios. La intención es no ahondar sobre cómo la exclusión ha estado presente en la humanidad, más bien es ampliar la perspectiva de esta situación a través de una serie de reflexiones.

La noción de inclusión desde los Organismos Internacionales y la política educativa en México.

Los Organismos Internacionales han propuesto una serie de recomendaciones en materia de educación para sus países miembros, donde todos sus habitantes tengan la posibilidad de acceder a la educación, entre ellos las personas con discapacidad, quienes en muchas ocasiones son expuestos a la exclusión. En estas líneas aludiremos a la noción de la inclusión educativa desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), que la refiere “como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p.7). De acuerdo con este Organismo Internacional el propósito de la inclusión educativa es asegurar el derecho de los niños a recibir educación en las escuelas.

Para tener un panorama general de cómo la noción de inclusión se ha insertado en la política educativa mexicana se aludirá al término integración. Éste se retoma a partir de 1993, como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la reorganización de los servicios de educación especial, el cual se explicitó con mayor claridad en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 (publicado en DOF: 19/02/1996), en donde se establece una política educativa de integración para alumnos con problemas de aprendizaje e hipoacúsicos en escuelas regulares. Como se puede ver, sólo se consideraron dos condiciones. ¿Acaso implicó un tipo de clasificación de los niños? ¿Cuáles fueron las repercusiones educativas que tuvo esta determinación?

En el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000, antes mencionado, se definió a la integración educativa como aquella destinada a los alumnos con discapacidad como un derecho de acceso “al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje. Las estrategias para acceder a dicho currículo pueden ser los servicios escolarizados de educación especial, o en la escuela regular, el apoyo psicopedagógico de personal especializado en la propia escuela a la que asista el menor” (Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000, apartado. 3.4.5.1 Atención a los menores con discapacidad). ¿Con la integración educativa se vuelve más visible la exclusión de los alumnos con discapacidad?

Desde la perspectiva de Sánchez (2015), el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y el de la Integración Educativa (2002) tuvieron como intención trazar el camino de una cultura de integración, con miras a una sociedad incluyente donde todos los niños pudieran acceder a una educación en igualdad de condiciones para lograr una vida cada vez más digna. ¿Cuál fue el interés de este discurso? ¿A qué tipo de intereses obedeció? Con la intención de evidenciar el contenido de este Programa, se cita el siguiente apartado:

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se reconoció la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad. Así mismo se establece como uno de los objetivos estratégicos de la política educativa alcanzar la justicia y equidad educativas. Entre las líneas de acción destacan las siguientes: establecer el marco regulatorio —así como los mecanismos de seguimiento y evaluación— que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren de educación especial, y establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. (Sánchez, 2015, p. 10)

¿Por qué este programa distó de la realidad latente en torno a la integración educativa en la escuela regular? ¿Hasta dónde la integración educativa pudo romper o no con los paradigmas existentes?

La política educativa a partir de 2004, comenzó a tomar otras directrices debido a sucesos Internacionales en Santiago de Chile, con el Temario abierto sobre inclusión educativa. Es en esta reunión donde se perfilaron las líneas de la inclusión que no solamente tienen que ver con la discapacidad, sino con todas las personas, ya que “la educación inclusiva puede ser parte de una reforma respecto de la posición de las personas con discapacidad u otros grupos marginados en el conjunto de la sociedad” (UNESCO, 2004, p.28).

En este año la SEP también reformuló el plan de estudios de la licenciatura en educación especial, centrada ahora en la discapacidad como una condición social, no como una condición del sujeto, para ello se centró en atender a poblaciones específicas desde las áreas de atención: auditiva y de lenguaje, intelectual, motriz y visual. Este diseño curricular “dotará a los futuros docentes de una base común de conocimientos y competencias para trabajar con niños y adolescentes que presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y constituirá” (SEP, 2004, p.76).

Desde los nuevos planteamientos de la discapacidad, la SEP (2011) refirió a la educación como un derecho que permite acrecentar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, disminuir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva. Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular. Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes. (SEP, 2011, p.35)

Como podemos ver, la inclusión educativa, desde la perspectiva de la SEP (2011), considera no solamente a la discapacidad dentro de la educación inclusiva, sino que

abrió su abanico para considerar a la diversidad cultural de todos los niños y adolescentes.

Cómo podemos ver, la política educativa se ha visto atravesada por una serie de acontecimientos internacionales que van colocando sobre la mesa nuevas formas de nombrar a la discapacidad y con ello la necesidad de formular nuevos planes de estudios que permitan la formación de docentes que puedan atender a los planteamientos que emanan de una nueva perspectiva de la inclusión.

La configuración de la licenciatura en inclusión educativa desde la perspectiva de docentes y alumnos de la CyBENP.

La Licenciatura en inclusión educativa se ha configurado desde el plano histórico, social y cultural, se entreteje entre articulaciones que forman redes a través de vínculos históricos, teóricos y empíricos. Hablar de configuración es hacer evidente la complejidad de la misma. En 2018 se cambió el nombre a la licenciatura de educación especial, como respuesta a las demandas de la política educativa que emanan de los planteamientos de la inclusión, sin embargo, existen también otras perspectivas que permiten tener más elementos para poder mirar otros horizontes. Se recuperó la voz de una docente de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, quien refiere:

En las reuniones nacionales organizadas por la DGESPE se propuso cambiarle el nombre a la licenciatura por inclusión educativa porque se consideró lo siguiente: primero porque se pensó en el campo laboral que fuera más abarcativo, que los egresados tuvieran la posibilidad de tener mayores opciones de trabajo; segundo porque se tenía que estar en sintonía con los planteamientos de la política educativa. Entonces, cambiar de una licenciatura en educación a inclusión educativa, hizo que no se tenga bien definido el perfil de egreso de los estudiantes, es cómo si se estuvieran formando en un todo y a la vez en nada (DD1CYBEP04/22).

El nombre de la licenciatura es un eje rector que permite definir los hilos y tomar dirección y rumbo. El haberse posicionado de forma tan precipitada al cambio no sólo de nombre de la licenciatura sino de paradigma, ha provocado que no se tenga certeza en la formación de los estudiantes, además que los docentes comentan que los planes y programas son muy ambiciosos y el tiempo es muy corto. ¿Cómo el nombre de la licenciatura impacta en los planes y programas de estudio?

Se realizó una primera consulta a través de un cuestionario a 26 docentes de la CyBENP sobre cuál consideran que es título que define más a la licenciatura, 13 de ellos consideraron que el título debería cambiarse a: educación especial, con enfoque inclusivo, entre los argumentos se encuentran: El campo de acción de la educación especial es mucho más amplio y permite a los estudiantes, futuros docentes atender todas las discapacidades en un enfoque más inclusivo.

La licenciatura en inclusión educativa no puede negar sus raíces, aún están presentes sus antecedentes históricos sociales y culturales, que la atraviesan de forma epistemológica, se hace evidente que no se pueden negar las raíces de la licenciatura en inclusión. La educación especial, como mencionó un docente: tiene

más recorrido en el ámbito educativo, y se puede complementar con atención inclusiva. Los docentes miran posibilidades de formación con la licenciatura en educación especial que les permitiría a los estudiantes lograr una formación más consolidada.

Las estudiantes de octavo semestre aún no han logrado comprender cómo es que se cambió la licenciatura en inclusión educativa: cuando por primera vez asistí a la escuela normal fue para solicitar realizar mi proceso de preinscripción a la carrera de educación especial, sin embargo, cuando realicé el proceso de inscripción nos preguntaron ¿Quién es de inclusión educativa? y nadie decía nada, hasta que nos dijeron bueno ¿quién es de educación especial? Ahí supimos que se le había cambiado el nombre a la carrera, de haberlo sabido me hubiera ido para la Normal de educadoras, porque yo quería estudiar educación especial no inclusión (DE2CYBENP05/22).

Conclusiones

La licenciatura en inclusión educativa, desde los organismos internacionales, es vista como un derecho a la educación, como un proceso de participación de las personas con discapacidad en la escuela, a partir del respeto de sus diferencias.

De estos planteamientos México ha estructurado en la política educativa, una licenciatura que comulgue con los principios de la educación. La inclusión refiere una escuela donde todas las personas con discapacidad puedan ser atendidas a partir de sus propias diferencias. No obstante, este ideal de educación parece ser más un discurso, porque dista de la realidad que se vive en las instituciones educativas, porque no sólo depende de la buena voluntad de los docentes o directivos, sino va más allá. Tal vez, de toda una cultura, donde ser diferente es una cuestión de ser excluido de una sociedad, donde estos no caben, donde no existe un lugar donde ellos puedan desarrollarse como personas en su diferencia.

Las voces de los sujetos develan un sentido contrario de lo que la política enuncia. Sin embargo, parece ser que la licenciatura en inclusión educativa es más un constructo social, que parte de un imaginario social para remediar la ausencia de una realidad, que grita a voces el dolor y la incertidumbre de poder reconocer a la discapacidad como una condición de vida, que se configura en la diferencia, no en la hegemonía del pensamiento reduccionista.

Referencias

- Adame, E. et, al (2016). Sistema Educativo e inclusión. Más allá de la integración educativa. Trillas.
- Amigón R. y Fernández J. (2018). La formación de educadores especiales. Una mirada histórica en México. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/48/48_Amigon.pdf

- DOF (19/02/1996). Plan de desarrollo educativo 1995-2000.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996
- Sánchez, O. (2015). Los saberes didácticos de las docentes del CAM No. 3 en el aprendizaje de los niños con autismo. ISCEEM.
- Sánchez, O. (2019). Claroscuros de la exclusión/inclusión desde la experiencia educativa de los jóvenes con capacidades alternas. ISCEEM.
- SEP (2004). Plan de estudios 2004. Licenciatura en educación especial.
https://www.enee-oaxaca.edu.mx/pdf/programa_academico/plan_de_estudios.pdf
- SEP (2011). Modelo de atención a los servicios de educación especial.
- UNESCO (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO23200/temario_abierto_educacion_inclusiva.pdf
- UNESCO (2018). Conferencia internacional de educación. “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”.
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th ICE/General Presentation-48CIE-4 Spanish .pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)

Capítulo VIII. Investigación educativa

Itinerario intelectual de un investigador educativo: Miguel Zapata Ros

ESCUELA NORMAL DE AMECAMECA

Adela Romo Medina

Palabras clave: Biografía, Pensamiento, Investigador Científico.

Resumen

El presente escrito constituye el primer avance respecto a la investigación, que tiene como objetivo documentar el itinerario intelectual del Dr. Miguel Zapata Ros [MZR], a fin de recuperar la riqueza de la experiencia vivida como un investigador educativo exitoso. Al cumplir dicho objetivo estaremos dando respuesta al problema de investigación en el que nos situamos ¿Cómo se ha configurado el itinerario intelectual de Miguel Zapata Ros? En este orden de ideas, se realizó un diseño de tipo cualitativo, en la perspectiva biográfico-narrativa, con las unidades de recolección de datos que fueron, el relato de vida mediante la entrevista narrativa aplicada en videoconferencia, así como la investigación documental, a partir de la guía de pautas y las fichas de resumen. La historicidad de este personaje en general ofrece una gama de prácticas dignas de emular por cualquier investigador normalista, pero en este avance encontramos un talante que valdría la pena retomar en la formación de todo sujeto en sus primeros años de vida y actualmente en el codiseño de los planes de educación Normal.

Introducción

Partimos de la pretensión de poner en discusión lo que hemos develado, hasta el momento, sobre el modo característico que tiene el Dr. Miguel Zapata Ros [MZR], para contribuir a la formación de docentes, editores e investigadores, así como para producir y difundir su obra. Nos centramos en compartir uno de los tópicos más relevantes en lo revisado hasta el momento, sobre el contexto en el que se formó MZR durante su infancia y procedemos a hacer nuestro primer acercamiento analítico al mismo desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2001).

Desde nuestra mirada esta investigación es valiosa, pues intentamos visibilizar a MZR como un docente con el perfil de educación superior deseable. Ubicar la tradición intelectual de dicho investigador puede ayudarnos a reconocer los puntos clave a considerar en la formación tanto de un sujeto en general como de nuevos investigadores educativos, pues en las escuelas normales ello constituye todo un reto. A los que ya ocupamos la función de Investigadores educativos también nos acerca a reconocer el itinerario que ha seguido MZR y que nos hace falta seguir, para elevar la productividad académica. Identificar cómo desde sus redes académicas se produce el conocimiento y se integra en comunidades de práctica.

Recuperar su experiencia como formador de investigadores y de docentes. Reconocer la génesis y la síntesis de su pensamiento, así como de sus aportaciones teóricas permitirá sin duda la inspiración en los lectores, no solo en el tema de la carrera de investigador, sino para aprender y profundizar en las propuestas teóricas. Además, la investigación constituye un ejercicio desde la perspectiva de la historia de vida, la cual podría ser una referencia metodológica para futuras investigaciones.

El escrito se encuentra organizado en 2 movimientos. En el primero de ellos abordamos lo referente a la metodología narrativa en su modalidad de historia de vida y en el segundo momento, presentamos los avances sobre el análisis y discusión que tenemos hasta el momento.

Metodología

Metafóricamente podemos decir que en el proceso de indagación estamos participando de 3 vueltas excéntricas, desde las que hemos estado liberando y situando la información. La primera de ellas fue la elección del enfoque cualitativo con el fin de arribar a la comprensión “El objetivo de la investigación cualitativa es construir los significados (nuevos conocimientos)...” (Trujillo; et. al. 2019, p, 28). Ciertamente esta construcción de nuevos significados le implica al investigador un proceso de interpretación en el que, parte de abandonar su percepción para reconocer otros sentidos. Recordemos que desde el giro hermenéutico se reconoce a la subjetividad, al lenguaje, el acto comunicativo en el interpretar y comprender.

La segunda vuelta es nuestro posicionamiento en la perspectiva narrativa. Recordemos que desde el giro narrativo se observa que la construcción del conocimiento no es privativa de la objetividad. Se reconoce la posibilidad de conocer/comprender las realidades a través de los relatos, en lo que ciertamente media la interpretación, pero sin perder de vista la referencia. Las narrativas son concebidas como “...procedimientos relativamente metódicos y sistemáticos a través de los cuales se recolectan “datos”, se hallan “evidencias” y se reconstruyen “hechos”, para producir una narración científica”. (Sosa Liscano, 2012, p. 56). Esto significa que solo podemos conocer a profundidad la experiencia humana cuando es contada/relatada/narrada, si ello no sucede la vida queda reducida a una experiencia biológica. Por otra parte, si solo contabilizáramos la experiencia humana, la conoceríamos también de forma muy limitada.

La tercera vuelta, la hacemos en 2 movimientos, el primero de ellos a través de los relatos de vida y el segundo mediante la investigación documental. “El relato de vida debe verse como un resultado acumulado de las múltiples redes de interrelaciones de las que, día a día, los grupos sociales entran, salen y se vinculan por diversas necesidades. Esta manera de comprenderlo permite descubrir lo cotidiano, las prácticas de vida abandonadas o ignoradas por las miradas dominantes, y la historia de y desde los de abajo” (Gorlier, s/d).

Considerando entonces que pretendemos comprender la experiencia intelectual de MZR como científico educativo es que nos dispusimos a recuperar sus relatos de vida a través de 5 entrevistas narrativas en línea. Asimismo, estamos revisando toda

su obra a través de la investigación documental, en la cual estamos recolectando su extensa producción, seleccionando y analizando la misma. Más allá de toda presunción metodológica, cabe decir que entre las entrevistas y la revisión documental se han ido seleccionando las manifestaciones personales/momentos significativos para reconstruir el sentido de vida, que ha permitido a MZR construir el perfil de un investigador educativo exitoso. Los relatos ocupan una posición central y nuestra observación y reflexividad constituyen una narrativa que se cuenta desde la referencia (Reyes Chávez y Huchim Aguilar, 2013). Así, entonces, en el siguiente apartado se sigue lo más relevante sobre el liderazgo académico de MZR como editor y el estilo de vida que tiene como científico educativo con alta productividad académica.

Conclusiones

En 2013 asistimos al Congreso de Aprendizaje Mediado por la Tecnología escuchamos por primera vez el término de “aprendizaje ubicuo”, el cual lo entendimos como “aprender sin fronteras de espacio y de tiempo” dicha propuesta nos resultó novedosa y fascinante. Cuando empezamos a profundizar en este concepto, nos enteramos que un año antes había participado en la edición anterior del Congreso como ponente magistral, el Dr. Miguel Zapata Ros, con la propuesta de entornos virtuales de aprendizaje y que él era pionero del término que nos interesaba. Empezamos a revisar sus escritos y, nos sorprendió encontrar a todo un personaje un docente/investigador/editor/consultor/asesor/conferencista/escritor/literato/blogger/divulgador y, además con una importante actividad académica en redes sociales, entre otras. De inmediato lo empezamos a seguir en Twitter, Facebook y algunos de sus blogs. Observamos que Miguel Zapata Ros es precursor de la educación a distancia soportada en medios tecnológicos.

Iniciamos la investigación sobre el itinerario intelectual de MZR en la que nos hemos podido percatar de que se encuentra consolidado como un investigador educativo con alta productividad académica; un perfil deseable a nivel internacional, además se destaca su trayectoria como editor de la Revista de Educación a Distancia RED, la cual se encuentra posicionada con gran impacto en el Ranking Académico Iberoamericano. Fue interesante también observar que el Dr. Zapata se encuentra jubilado y trabaja como docente honorario en la Universidad de Murcia, lo cual es ejemplar y constituye una posibilidad para muchos formadores de docentes. Asimismo, encontramos que se dedica a la formación de docentes y de investigadores, participa en múltiples proyectos académico como asesor y se encuentra integrado en comunidades académicas a nivel internacional. Por si fuera poco, ha incursionado en el tema de la literatura, desde donde ha escrito novela histórica. En fin, es un científico educativo con una alta productividad académica, que publica anualmente un libro y 2 artículos; es asesor de tesis de maestría y doctorado; profesor honorario en las Universidades de Alcalá, de Henares y de Murcia, asesor de diferentes proyectos de formación de docentes y de investigadores. Pertenece a una comunidad académica internacional con gran prestigio académico, así como a la catedra UNESCO. Además, sus aportes, en

términos de producción de conocimiento, son verdaderamente significativos, pues ha sido precursor de la educación a distancia e impulsor del pensamiento computacional; sociedad postindustrial del conocimiento, entre otros. Con más de tres mil citas según ORCID. Y, recientemente ha incursionado como escritor de literatura.

La infancia de MZR

Desde la primera entrevista realizada el 30 de junio de 2020, hubo datos reveladores en la historicidad de MZR a partir de los cuales armamos el siguiente relato. El investigador en comento, nació en la huerta de Murcia, España. Una comarca donde existen casas diseminadas, donde cada una tiene, lo que, en México, conocemos como parcelas. Fue el hijo mayor de 3. Su padres fueron agricultores y granjeros, a nivel de autoconsumo, aparte su padre era obrero ferroviario. Fue un niño becario en la época de la dictadura franquista. Como tenía un trabajo duro en el campo disfrutaba la escuela, le gustaba el razonamiento lógico y la veía como una actividad grata. También sentía gran curiosidad por descubrir las leyes de la naturaleza.

Considera que no era el mejor del futbol, incluso se describe como torpe, pero se ganaba la amistad y reconocimiento de sus compañeros ayudándoles con sus tareas, en especial ayudándoles a resolver problemas matemáticos. Eso también le causaba un tipo de marginación, pero esa sensación se fue ampliando en los estudios. Resolver problemas, descubrir la lógica interna de los problemas y la curiosidad por ver las leyes que regían las cosas le llevó a terminar el bachiller a terminar la licenciatura en matemáticas.

Al observar que la estructura de las matemáticas no le es fácil a la gente, le hizo interesarse en cómo aprende la gente. Tuvo una serie de malas experiencias con sus alumnos en Yecla, una ciudad de Murcia. Descubrió que no estaba preparado para enseñar matemáticas a adolescentes y ello le llevó a interesarse, utilizando la tecnología, que en ese tiempo era muy elemental. Empezó a utilizar la tecnología para enseñar matemáticas.

Su padre como ferroviario tenía el cargo de guardagujas, encargado de los empalmes, con una actividad cognitiva importante. Básicamente su actividad eran las disyunciones lógicas y él ayudaba a su padre en ello.

MZR asistía a una escuela pobre, unitaria (multigrado). El profesor Don Manuel Susarte montó una escuela privada ya que por su filiación republicana no pudo ejercer como maestro estatal y por este motivo emprendió en lo educativo. Fue una persona ilustrada con una gran dosis de pensamiento crítico. Considera que no fue un docente ideológico o sectario, sino una persona con un carácter muy fuerte debido a la fuerte escoliosis que tenía, lo cual lo asume como una fuente importante de aprendizaje. Piensa que la infancia lo determinó bastante, pues muchos de sus compañeros abandonaron la escuela porque los padres los sacaban para que se dedicaran al campo. En general él piensa que fue muy afortunado pues se considera un niño muy feliz.

Cabe mencionar que ingresó a la primaria a los 7 años, pero que convivió con pubertos pues sus compañeros tenían hasta 12 y 14 años de edad. Otro dato importante es que, como alumno destacado, en especial en las matemáticas, fue propuesto por el maestro para una beca del patronato de igualdad de oportunidades, con la cual pudo continuar con sus estudios de bachiller a los 10 años. A pesar de ello, tuvo que trabajar en vacaciones, pero recuerda que en esta etapa empezó a leer todo lo que encontraba en bibliotecas. En especial leía a Charles Dickens La primera novela que leyó de dicho autor fue “Los papeles póstumos de del Club Pickwick”, se identificó con los niños que aparecen en la misma.

Como podemos observar en lo poco que hemos revisado de esta trayectoria, podemos decir que un investigador forja sus habilidades desde su infancia. La lectura, la inteligencia lógico-matemática, el gusto por el estudio, experimentar el éxito y reconocimiento que brinda el aprendizaje han sido claves en la vida de MZR. Las habilidades matemáticas aprendidas con su padre le permiten no ser excluido. Esto nos deja ver la importancia de perfilar a los docentes en formación, en especial a los asesorados y a los estudiantes en general en este sentido.

Es evidente que la experiencia de MZR con su padre en la tarea de empalme de vías de tren es su primera formación informal que estimula su pensamiento lógico-matemático. Luego en la escuela esta habilidad es impulsada por el docente y por el contexto social.

Gardner afirma que “...hay evidencias persuasivas sobre la existencia de varias competencias intelectuales humanas relativamente autónomas, que en lo sucesivo abrevio como "inteligencias humanas" (2001, p, 24). En este libro supone que son 7 inteligencias (Lingüístico-verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, Intrapersonal, Interpersonal, Naturalista), pero posteriormente agrega 5 inteligencias más (existencial, creativa, emocional y colaborativa). Las cuales pueden ser desarrolladas en función de factores biológicos, personales y sociales. Con base en esta teoría, podemos suponer que la inteligencia lógico matemática es en la que se perfila MZR, lo cual se confirma con su elección profesional.

En relación a este último tipo de inteligencia enunciado Gardner afirma que “...los orígenes de esta forma del pensamiento se pueden encontrar en una confrontación con el mundo de los objetos, pues en la confrontación de objetos, en su ordenación y reordenación y en la evaluación de su cantidad, el pequeño logra su conocimiento inicial y más fundamental acerca del campo lógico-matemático” (2001, p, 108). Para este autor, quien a su vez recupera la teoría del pensamiento lógico-matemático de Piaget, quien refiere que uno procede desde lo sensoriomotor hasta las abstracciones más puras, se refiere a la inteligencia lógico-matemática como base del pensamiento científico, en virtud de que “En el centro de la destreza matemática se encuentra la habilidad para reconocer problemas significantes, y luego resolverlos” (Gardner, 2001, p, 119).

Desde esta mirada, podrían considerarse 2 alternativas para la formación de los investigadores en las escuelas normales, una de ellas sería la detección de talentos con este tipo de inteligencia. La segunda alternativa, es la consideración en el

codiseño de los planes de educación normal, de un trayecto optativo de estimulación a este tipo la inteligencia lógico-matemática y a la lectura.

Referencias

- Gardner, H. (20001) Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. 6ª. Reimpresión. F.C.E
- Gorlier, S/d. Manuscrito. Confiar en el Relato. Cap. 1. El Giro Narrativo. Reflexión preliminar. Instituto Mauricio Gaston. Universidad de Massachusetts Boston. <https://1library.co/article/perspectivas-relatos-vida-narrativa-relatos-vida.wyevp00z>
- Reyes Chávez, R.y Huchim Aguilar, D. (2013). LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA, UNA ALTERNATIVA PARA EL ESTUDIO DE LOS DOCENTES. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 13 (3),1-27.[fecha de Consulta 7 de Mayo de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>
- Sosa Liscano, J.P. (2012). La configuración discursiva de los relatos de vida de las mujeres que han ejercido la prostitución. Pontificia Universidad Javeriana. [Tesis Licenciatura].p. 55-59 <https://1library.co/article/perspectivas-relatos-vida-narrativa-relatos-vida.wyevp00z>
- Trujillo, C., Naranjo, M.; Lomas, K.; Merlo, M., (2019) Investigación Cualitativa. Editorial
- Universidad Técnica del Norte UTN. Red de Ciencia Naturaleza y Turismo RECINATUR, Valdivia Chile.
- Zapata-Ros, M. (2020, jun, 30). Primera entrevista a Miguel Zapata-Ros. [Comunicación personal] Inédita.

Competencias argumentativas en la construcción de la tesis de investigación licenciatura primaria

ESCUELA NORMAL DE LOS REYES ACAQUILPAN

Araceli López Chino

Anabel Madrigal Malvaez

Rocío Adela García Jiménez

Palabras clave: Competencias Argumentativas, Comprensión Lectora, Formación Docente, Tesis de Investigación.

Resumen

La investigación, inicia en septiembre de 2021 y concluirá en julio de 2022. El universo de trabajo son 27 estudiantes de la licenciatura de 3° y 4° grado. Aplicamos un diagnóstico inicial que nos llevan a interesarnos por conocer las principales dificultades de los estudiantes al escribir, realizar parafraseo de autores, indagar en artículos científicos, leer de forma comprensiva sobre las diferentes fuentes, citar referentes teóricos en su redacción, como indagan sobre el estado del arte y empiezan a recuperar información en la construcción de su capítulo uno y dos de la tesis de investigación, pero ponemos atención en cuáles son las competencias argumentativas, sus características y formas de aplicación, lo que a su vez se convierte en el objeto de estudio de esta investigación. El problema de investigación es: ¿Qué funcionalidad tiene para los estudiantes construir su tesis de investigación bajo el enfoque de competencias argumentativas? El objetivo es: Desarrollar competencias argumentativas en estudiantes de licenciatura desde una perspectiva pedagógica para examinar la forma en que el razonamiento se desarrolla en un contexto específico de análisis al construir su tesis de investigación tomando en cuenta las principales dimensiones de la práctica argumentativa (metacognitiva, epistemológica y social). La investigación tiene un enfoque cualitativo. La investigación está basada en la hermenéutica, donde “quien quiere lograr la comprensión de un texto tiene que desplegar una actitud receptiva dispuesta a dejarse decir algo por el argumento” (p. 173-174). Acudimos al cuestionario y escala Likert para recuperar y sistematizar información. Nos encontramos en ese proceso.

Introducción

La palabra es un instrumento poderoso, pues lo que decimos con ella habla de nosotros mismos, y mucho más cuando es escrita. De ahí la importancia de que los documentos que elaboremos expresen nuestras ideas de una manera clara, respetando las reglas ortográficas y gramaticales de la lengua española para facilitar la comprensión de los lectores. La intención de esta investigación es “ser una

herramienta que facilite el desempeño de las funciones y atribuciones de comunicar, notificar, plasmar, solicitar, instruir, prevenir, sancionar y corregir a través de los escritos” de los estudiantes de licenciatura en educación primaria, ante la construcción de su Tesis de Investigación, al desarrollar habilidades y competencias argumentativas de forma escrita durante la construcción de su trabajo y de forma oral cuando llegue el momento y presente ante un jurado de académicos, su examen profesional. Profeco (2008).

La presente investigación, inicia su desarrollo en septiembre de 2021 y concluirá en julio de 2022, es decir, tiene una duración de un año y surge como resultado de un diagnóstico aplicado al grupo de trabajo asignado durante este ciclo escolar, al desarrollar el curso Herramientas Básicas para la Investigación Educativa. El universo de trabajo son 17 señoritas y 5 varones del grupo de 3° 2 y un grupo de 4° grado, con 3 alumnas y 2 alumnos, contando con un total de 27 estudiantes para este estudio; los docentes en formación de tercer grado apenas inician a través del curso citado, el capítulo uno de una tesis de investigación, mientras que los docentes en formación de cuarto grado le dan continuidad al capítulo 2, 3 y 4 de su tesis de investigación, hasta presentar su examen profesional en el mes de julio de 2022.

Planteamiento del problema

Las universidades y las escuelas normales consideradas como Instituciones de Educación Superior (IES), se han propuesto como objetivo prioritario enseñar a sus alumnos competencias con las cuales puedan aprender por sí mismos. Una de estas competencias es la comprensión lectora y la argumentación, consideradas competencias genéricas y profesionales por ser indispensables en el aprendizaje de las diversas materias curriculares (Guerra & Guevara, 2013).

En efecto, la primera de ellas, la lectura, no se centra exclusivamente en la apropiación del contenido, sino que, a su vez, se constituye en un proceso de construcción y producción de aquél, puesto que es el lector quien activa el proceso semiótico interpretativo, entendiendo a "la semiótica como la disciplina que estudia las relaciones entre el código y el mensaje, y entre el signo y el discurso" ejemplificando lo señalado diremos que, cuando leo "piedra", no tengo la piedra en la mano, sino la palabra en la boca. Desde esta perspectiva, la lectura se entiende como "una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce y asume como un proceso de cooperación textual" (Santiago, Castillo, & Ruiz, 2005).

La búsqueda y construcción de significado implica que el lector debe realizar una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación) en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias con los aspectos que proporciona el texto, en circunstancias determinadas. De esta manera, "la lectura se torna en una interacción entre el lector, el texto y el contexto" (Santiago, Castillo, & Ruiz, 2005).

Por otro lado, siguiendo a Obando (2013), señala que, hacer uso de la argumentación implica aprender a utilizar adecuadamente el lenguaje, no solo para lograr una comunicación eficaz, sino para tomar partido en las decisiones que pueden afectar a las personas en su contexto social, tener la capacidad para trabajar en equipo, escuchar y ser escuchado, valorar la opinión ajena para llegar a acuerdos.

También recuperamos la teoría de la acción comunicativa propuesta por Habermas (2001), quien señala que “la argumentación no se concibe como un hecho mecánico, sino como un acontecimiento dinámico y adaptable”, donde las personas miden su realidad mediante el buen uso de los procesos de entendimiento, lo que implica “utilizar responsablemente la palabra para lograr autonomía y criticar los planteamientos sociales que se establecen como dogmas a través de la memoria colectiva”.

Contextualización y problemáticas encontradas

La presente investigación tiene lugar en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA), con un grupo de 3° grado de licenciatura en educación primaria, conformado por 22 estudiantes, 17 mujeres y 5 hombres; también un grupo de cinco estudiantes de 4° grado de licenciatura, 3 mujeres y 2 hombres. Los 27 estudiantes se encuentran desarrollando procesos de investigación referentes a la tesis, como modalidad de titulación y así obtener el grado como licenciados en educación primaria.

La investigación da inicio en el mes de septiembre de 2021 y concluirá en julio de 2022, para entonces los estudiantes de 3° grado pasarán a 4° grado de la licenciatura, conociendo y habiendo desarrollado todo el proceso que conlleva el capítulo uno y dos de la tesis de investigación y serán ellos quienes decidan si continúan con esta modalidad o cambian a otra para desarrollar su documento recepcional, mientras que los estudiantes de 4° grado habrán concluido su documento recepcional y estarán a punto de presentar su examen profesional para, como egresados de la ENRA, poder ejercer la docencia en el ámbito de la educación primaria donde se les haya asignado de acuerdo con la autoridad correspondiente.

En el Acuerdo 14/07/18, al que corresponde el plan de estudios de la Licenciatura en educación primaria, dentro de la malla curricular en el 5° semestre de la carrera se lleva el curso: Herramientas Básicas para la Investigación Educativa y es el primer acercamiento formal de los estudiantes a los procesos de investigación y como señala Carrasquero (2016) el iniciar un proyecto de investigación o un trabajo de grado, tesis de maestría o doctoral, requiere desde el arranque una buena revisión del estado del arte de la o las variables objeto de estudio, ya que esta búsqueda permite al sujeto que investiga, formarse una idea clara sobre los diversos abordajes a los que ha sido sometida la o las variables objeto de estudio (pág. 7), así que los estudiantes poco familiarizados en estos procesos, con dificultades académicas en muchos de los casos van construyendo el planteamiento del problema de una investigación, empezando por la elección de un tema o problema

de investigación de su interés, considerando en primera instancia, sus prácticas profesionales.

Pero son justamente las prácticas profesionales, donde los estudiantes tienen un acercamiento con un grupo de niños de educación primaria y eso les permite la elección de un problema real que vivan los pequeños y que sea posible investigarse, para conocerlo, comprenderlo, interpretarlo y en el mejor de los casos, canalizarlo o darle tratamiento. Siguiendo a Hernández (2010), revela que investigar “es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema con el resultado (o el objetivo) de ampliar su conocimiento”. Esta concepción se aplica por igual a los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto pues investigar no es otra cosa que resolver problemas o profundizar en un fenómeno o situación específica, de una forma metódica y sistemática.

Al inicio del ciclo escolar, se aplicó un diagnóstico a los estudiantes, que como señala Luchetti (1998), es el proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien, con la finalidad de intervenir, para aproximarlo a lo ideal. Resulta un punto insustituible para iniciar la acción, ya que revela las condiciones y las direcciones en que se debe desarrollar el proceso. Por lo tanto, los 27 estudiantes, presentan los siguientes resultados:

El primer instrumento fue un examen de conocimientos, que constó de 21 preguntas, considerando, que es la investigación, sus procesos, características, finalidades y tipos. Los resultados arrojan que los estudiantes desconocen elementos de la investigación científica, con respecto a que es el objeto de estudio, como se construye un objetivo, cómo plantear un problema de investigación, qué papel desempeña el estado del arte en la investigación, la justificación y su importancia, que es metodología, cuáles son los planos ontológico, teórico, metodológico y epistemológico de la investigación, así como definir los enfoques cualitativo y cuantitativo.

Estos resultados nos llevan a interesarnos por conocer cuáles son las principales dificultades de los estudiantes al escribir, realizar parafraseo de autores, al indagar en artículos científicos, leer de forma comprensiva sobre las diferentes fuentes, citar referentes teóricos en su redacción, como indagan sobre el estado del arte y empiezan a recuperar información en la construcción de su capítulo uno y dos de la tesis de investigación, pero ponemos el acento y nuestra atención en cuáles son las competencias argumentativas, sus características y formas de aplicación, lo que a su vez se convierte en el objeto de estudio de esta investigación.

Pues como menciona Araminta (2017), que la expresión escrita, concebida como una habilidad a adquirir, tiene una importancia crucial como herramienta de pensamiento y por su alto valor académico y social en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de las preocupaciones de base práctica, se acentúa aún más la preocupación por la redacción propia, es decir, la competencia de saber leer y escribir produciendo textos significativos.

A juicio de la autora, las dificultades que exhiben los estudiantes de nivel universitario y normalista (caso particular de la ENRA) en esta área del pensamiento, se hacen patentes en las evaluaciones, cuando se solicita la redacción de un trabajo escrito, éste presenta muchas debilidades (faltas de ortografía, falta de coherencia y consistencia en la redacción, mal citado de los referentes teóricos, no respeta sangría, títulos, subtítulos, párrafos muy grandes; y es posible considerar que hoy tomando en cuenta las redes sociales que están tan familiarizadas con los estudiantes de todos los niveles educativos, esto crea una transformación de las comunicaciones, el uso de la cultura letrada que los jóvenes realizan en la actualidad se diferencia notablemente de las anteriores generaciones y parece estar relacionado con los cambios en el aprendizaje y el entrenamiento de la lectoescritura.

Dentro de este marco se plantea entonces el problema de investigación: ¿Cuáles son las competencias argumentativas, sus características y forma de aplicación, en la construcción de la tesis de investigación en estudiantes de licenciatura en educación primaria?

Estado del arte

Menciona Ríos (2013), sobre una investigación realizada en América Latina, denominada: La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas: estudio comprensivo. La cual gira en torno a los enfoques de estrategias de aprendizaje, con énfasis en las competencias, señala que estos términos, aunque aún no han alcanzado los niveles de Europa, Australia, Hong Kong, China y otros países, cabe resaltar en este sentido que si se presentan similitudes en los estudios de Salim (2006) en Argentina, Salzoza, (2007) en Chile, Recio (2005) en México, en Cuba Hernández y Morales (2005); Carballosa (2007), Rodríguez (2008), Fernández (2010) entre otros (Hernández, 2010).

Araminta (2017), en un artículo de investigación titulado: Las competencias argumentativas en la formación universitaria, en España, expresa que las referencias sobre el tema de competencias en el ámbito de la educación se encuentran desde mediados de la década de los noventa en expresiones tales como formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias, presentándose como una opción alternativa para mejorar los procesos de formación académica tanto en el nivel de educación básica como en la formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior.

Referentes conceptuales sobre el objeto de estudio

La competencia argumentativa nos expresa (Crowell & Kuhn, 2014), es concebida como una habilidad a adquirir, tiene una importancia crucial como herramienta de pensamiento y por su alto valor académico y social en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo y estimulación de las competencias muestran un camino

hacia la humanización del aula de clase, empodera al alumno hacia la actitud participativa, propositiva y exploratoria a partir del establecimiento de nuevas relaciones que desarrollan la inteligencia del sujeto al envolver aspectos tan importantes como los procesos mentales superiores, nos dice (Arenas, 2014). Es una habilidad compleja y pertenece al denominado pensamiento de orden superior, que va más allá de mantener y defender una posición o una idea concreta.

Considerando lo señalado por Leal-Carretero (2007), la producción de textos argumentativos requiere que la persona sea capaz de seleccionar y sintetizar información central sobre el tema, las ideas principales del autor, así como sus puntos de vista y tesis que sustenta. Este autor plantea que la forma más sencilla de saber que un estudiante es capaz de obtener dicha información es pidiéndole que elabore el resumen de un texto. Esta actividad sencilla, la de elaborar un resumen, es un paso básico para empezar a desarrollar las competencias argumentativas.

Objetivos de la investigación

General

Desarrollar competencias argumentativas en estudiantes de licenciatura desde una perspectiva pedagógica para examinar la forma en que el razonamiento se desarrolla en un contexto específico de análisis al construir su tesis de investigación tomando en cuenta las principales dimensiones de la práctica argumentativa (metacognitiva, epistemológica y social).

Específicos

Mejorar las competencias y habilidades argumentativas desde un enfoque pedagógico y lingüístico considerando la comunicación que se establece entre los futuros docentes y la sociedad a través de argumentar y la ejercitación de la lectura en la elaboración de escritos, herramientas fundamentales en la era de la globalización.

Diseñar y ajustar acciones pedagógicas orientadas al desarrollo de la argumentación para conocer el nivel de desarrollo actual de argumentación de los estudiantes y la medida en que estas habilidades se van desarrollando a través de generar disposiciones hacia el trabajo intelectual que demanda argumentar de forma oral y escrita su tesis de investigación.

Preguntas de investigación

¿Qué habilidades y actitudes cognitivas desarrolla en los estudiantes la competencia argumentativa?

¿Cuáles son las competencias argumentativas?

¿Qué funcionalidad tiene para los estudiantes construir su tesis de investigación bajo el enfoque de competencias argumentativas?

Supuesto de investigación cualitativa

Queda planteado de la siguiente forma: A menor desarrollo de competencias y habilidades argumentativas por parte de los docentes y estudiantes en la construcción de la investigación, mayores desafíos se generan en el proceso de construcción de la Tesis de investigación por parte de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria.

Metodología

La investigación tiene lugar en la (ENRA), con un grupo de 3° grado de licenciatura en educación primaria, conformado por 22 estudiantes, 17 mujeres y 5 hombres; también un grupo de cinco estudiantes de 4° grado de licenciatura, 3 mujeres y 2 hombres. Los 27 estudiantes se encuentran desarrollando procesos de investigación referentes a la tesis, como modalidad de titulación y así obtener el grado como licenciados en educación primaria.

La investigación tiene un enfoque cualitativo. Está basada en la hermenéutica, donde “quien quiere lograr la comprensión de un texto tiene que desplegar una actitud receptiva dispuesta a dejarse decir algo por el argumento” (p. 173-174). Tiene un alcance descriptivo explicativo y acudimos al cuestionario y escala Likert para recuperar y sistematizar información. Nos encontramos en ese proceso.

Discusión de resultados

Presentamos el (cuadro 1 y 2), donde esquematizamos cuatro posturas distintas, para trabajar con los estudiantes y desarrollar competencias argumentativas, así como reconocer en el cuadro no. 2, que elementos deben considerarse en la construcción de cada capítulo de la Tesis de Investigación.

Cuadro no.1 Competencia argumentativa en la formación de nivel superior ante la construcción de la Tesis de investigación.

Método Toulmin (1958) para confeccionar y analizar los argumentos	La Nueva Retórica de Chaïm Perelman y Lucie OlbrechtsTytec. (1989)	Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación Planes de Estudio (2018)	Propuesta de Asesoría de Tesis de Investigación López Chino (2022)
1). Apoyo: Define los contenidos que dan fundamento a las garantías y que	1) Principio de integridad: el saber es íntegramente interdependiente.	- Carátula Tema a investigar o título de la investigación	1.- Carátula. 2.- Presentación y/o introducción. 3.- Índice.

proviene de investigaciones, libros, códigos, supuestos sociales que permiten garantizar una garantía.			4.- Título del trabajo. 5.- Introducción inicial del escrito 6.- Contextualización breve. 7.- Objeto de estudio. 8.- Estado del Arte Antecedentes del problema. 9.- Supuestos teóricos 10.- Plantear el problema de investigación. 11.- Justificación.
2). Garantía: Es el principio general, la norma tácita, el supuesto o enunciado general que reviste naturaleza formal y que permite el paso la transición de datos a conclusiones,	2) Principio de dualismo: no existe dicotomía entre los métodos racional y empírico; ambos deben reconciliarse.	Objetivos o propósitos. - Planteamiento del problema: que incluye la selección, la delimitación, la justificación y el impacto social. Formulación de hipótesis o supuestos	12.- Objetivos general (1) y específicos (2). 13.- Preguntas de investigación. 14.-Formulación de hipótesis o supuesto de la investigación. 15.- Marco teórico conceptual de referencia
3). Datos: Conformen el cuerpo empírico de orden factual que permite fundamentar que surja la pretensión o conclusión.	3) Principio de revisión: cualquier afirmación o principio estará sujeto a nuevos argumentos, que podrán anularlo, debilitarlo o reforzarlo.	Marco teórico. - Marco de referencia.	16.- Marco metodológico de la investigación. 17.- Aplicación de instrumentos para recuperación de información (cuestionarios, escalas, entrevistas).
4). Conclusión: Constituye la pretensión en que se basa la demanda o alegato y tiene como propósito, argumentar la acción o perspectiva,	4) Principio de responsabilidad: la personalidad del investigador estará comprometida en sus afirmaciones y teorías, por lo que las justificaciones serán racionales y estar sujetas a cambios.	Estrategia metodológica, incluye las técnicas de acopio de información. - Recursos. - Cronograma de actividades.	18.- Conclusiones y hallazgos encontrados en la investigación.
5) Cualificador modal: Se trata de una construcción lingüística que apoya el cambio de la fuerza pragmática para establecer una pretensión	“El objeto de esta teoría es el estudio de las técnicas de discurso que pueden ser capaces de estimular o aumentar la adhesión de las personas a los juicios presentados para su aceptación” (Perelman, 1989).	Referencias y otros recursos.	Presentación del Examen Profesional defendiendo con argumentos la postura presentada.
6) Condición de refutación: Son las			Diálogo con los sinodales,

excepciones que pueden debilitar el establecimiento de garantías, son parte de la información contenida en la fundamentación del apoyo y pueden socavar la fuerza conclusiva de la conclusión.			preguntando, refutando y defendiendo con argumentos la Tesis de investigación presentada.

Cuadro no. 2. Elementos a considerarse en cada capítulo de la construcción de la Tesis de Investigación.

ELEMENTOS DEL CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	ELEMENTOS DEL CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL DE REFERENCIA	ELEMENTOS DEL CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	ELEMENTOS DEL CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN
1.- Carátula. 2.- Presentación y/o introducción.	Marco Teórico Teorías que apoyan al tema de investigación	Tipo de investigación	Conclusiones y hallazgos de investigación
3.- Índice. 4.- Título del trabajo.	Marco Conceptual Conceptos que esclarecen y aportan	Población de estudio	Referencias
5.- Introducción inicial del escrito 6.- Señalar que es Tesis de investigación, sustentada por documentos normativos.	Marco Legal Tomar en cuenta toda la normatividad vigente en materia de educación	Categorías de análisis	Anexos Cuestionarios aplicados
7.- Contextualización breve. 8.- Objeto de estudio.		Metodología	Construcción de la introducción de la tesis
9.- Estado del Arte. Antecedentes del problema.		Técnicas de investigación	Construcción definitiva del índice
10.- Supuestos teóricos,		Sistematización de la información	Construcción de dedicatorias
11.- Plantear el problema de investigación como una pregunta o una declaración.		Análisis de resultados	Paginado final del trabajo de investigación
12.- Justificación			
13.- Objetivos general (1) y específicos (2).			
14.- Preguntas de investigación.			
15.-Formulación de hipótesis o supuesto de la investigación.			

Conclusiones

Presentamos el avance de los estudiantes de cuarto grado con relación a la construcción de los 4 capítulos que forman su Tesis de Investigación.

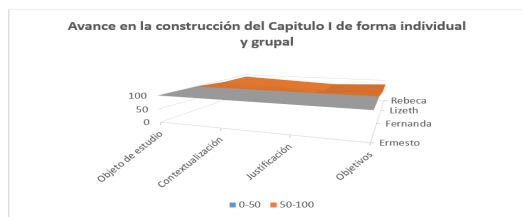


Gráfico en Microsoft Word

	Ernesto	Fernanda	Lizeth	Rebeca
1 Objeto de estudio	100	100	100	100
2 Contextualización	100	100	100	100
3 Justificación	100	100	100	100
4 Objetivos	100	100	100	100

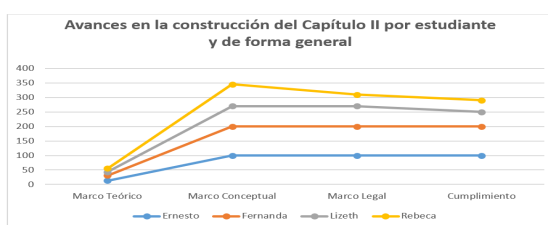


Gráfico en Microsoft Word

	Ernesto	Fernanda	Lizeth	Rebeca
1 Marco Teórico	100	100	100	100
2 Marco Conceptual	100	200	300	350
3 Marco Legal	100	200	300	350
4 Cumplimiento	100	200	300	350

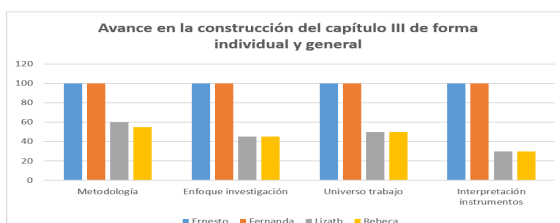


Gráfico en Microsoft Word

	Ernesto	Fernanda	Lizeth	Rebeca
1 Metodología	100	100	100	100
2 Enfoque inv	100	100	100	100
3 Universo trat	100	100	100	100
4 Interpretación	100	100	100	100

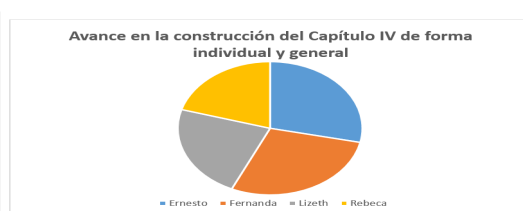


Gráfico en Microsoft Word

	Ernesto	Fernanda	Lizeth	Rebeca
1 Avance en la construcción del Capítulo IV de forma individual y general	100	100	100	100

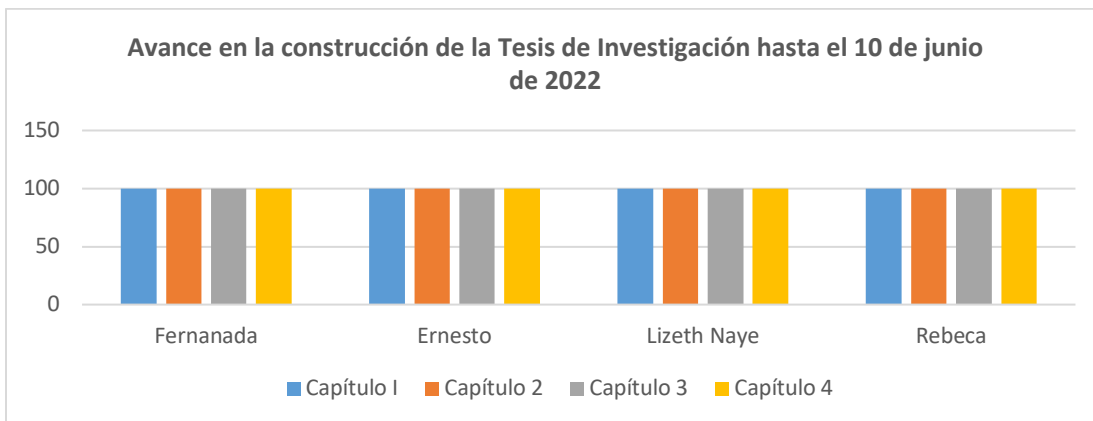


Gráfico en Microsoft Word

	Capítulo I	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4
1 Fernanda	100	100	100	100
2 Ernesto	100	100	100	100
3 Lizeth Naye	100	100	100	100
4 Rebeca	100	100	100	100

Referencias

- Acuerdo 14/07/2017 Por el que se establece el Plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018.
- Araminta, T. (2017). Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior y su relación con las creencias epistemológicas. Granada: Tesis. Universidad de Granada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Arenas, M. d. (2014). El concepto de competencias visto desde las tesis de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de los años 1997 a 1er semestre de 2006 en la Línea de Desarrollo Cognitivo y Emotivo. Umanizales, Disponible en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1195>.
- Crowell, A., & Kuhn, D. (2014). Developing Dialogic Argumentation Skills: A 3-year Intervention Study. *Journal of Cognition and Development*, 15:2, 363-381. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15248372.2012.725187>.
- Guerra, J., & Guevara, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología* Vol. 18, N°2, 277-291.
- Leal-Carretero, F. (2007). Cómo evaluamos la comprensión lectora. En M. Peredo, *Lectura informativa: entrenamiento escolar y metacognición*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Profeco. (2008). Guía de estilo para redactar documentos. Procuraduría Federal del Consumidor Coordinación General de Educación y Divulgación 15 de agosto de 2008.
- Ríos, L. S. (2013). La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas: estudio comprensivo. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130404102937/LE>: Tesis publicada.
- Santiago, A., Castillo, M., & Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.

Cultivo de la LGAC Identidad y Trayectorias Profesionales en la ENC

ESCUELA NORMAL DE COACALCO

Daniel Enrique Hinojosa Pérez

Norma Angélica Aguayo Vergara

Susana González González

Palabras clave: Trayectoria, Identidad, Planificación, evaluación, prácticas.

Resumen

En el presente escrito se comenta de manera sucinta el ejercicio que se está desarrollando en el cultivo de la línea de generación y aplicación del conocimiento sobre “Identidad y trayectorias profesionales”, con el trabajo de 5 investigaciones y la identificación de sus nodos conceptuales se está tratando de dar cuenta de cómo se va conformando la trayectoria estudiantil y se va desarrollando el proceso de identidad.

El propósito del grupo de investigación es “Generar conocimiento en torno a la trayectoria profesional en la que se da el proceso de formación docente en la Escuela Normal de Coacalco y el vínculo que existe con el desarrollo de la identidad”. Para este fin, hasta el momento se tiene identificado el trabajo a través de la construcción de los siguientes núcleos conceptuales:

- Procesos de identidad en la formación docente
- Práctica profesional
- Planificación y desempeño docente
- Evaluación y plataformas educativas
- Trayectoria profesional

Estos núcleos conceptuales y la especificidad que se dará a estos, emergen de los trabajos de investigación que de manera sucinta se comentan en este espacio.

Introducción

El grupo de investigación “Identidad y trayectorias profesionales” se integra con la idea de apoyar procesos de desarrollo institucional, la intención es cultivar la línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) desde distintos espacios categoriales; esta, también da nombre al grupo.

Para dar sentido a esta LGAC se reconocen dos propósitos que se constituyen en guía del trabajo académico: Por un lado se reconoce que este proceso ayudará a reconstruir un espacio vital para la institución, lo que de aquí emane será puesto a

disposición de la comunidad educativa para apoyar la toma de decisiones bajo un esquema de gestión institucional y gestión del aprendizaje con una perspectiva horizontal. De manera paralela, también el pertenecer a un grupo de investigación es visto como una manera de fortalecer la profesionalización docente, toda vez que a través de este ejercicio académico se propiciará el fortalecimiento de las competencias intelectuales, críticas para seleccionar información, diagnosticar, teorizar e intervenir.

También es necesario señalar que el propósito del grupo de investigación es “Generar conocimiento en torno a la trayectoria profesional en la que se da el proceso de formación docente en la Escuela Normal de Coacalco y el vínculo que existe con el desarrollo de la identidad”. Para este fin, hasta el momento se tiene identificado el trabajo a través de la construcción de los siguientes núcleos conceptuales:

- Procesos de identidad en la formación docente
- Práctica profesional
- Planificación y desempeño docente
- Evaluación y plataformas educativas
- Trayectoria profesional

Estos núcleos conceptuales y la especificidad que se dará a estos, emergen de los trabajos de investigación que de manera sucinta se comentan en este espacio.

Metodología

La experiencia registrada a este momento por el grupo de investigación y trayectorias profesionales está resultando muy benéfica desde el punto de vista metodológico; desde cinco trabajos de investigación se está trabajando desde “nodos conceptuales”, para poder dar cuenta desde este recorte de la complejidad institucional cómo es que desde la trayectoria de los estudiantes también es posible dar cuenta del desarrollo de procesos de identidad institucional.

El proyecto denominado “Identidad profesional, institucional y disciplinar en procesos de formación inicial de estudiantes normalistas”, se sitúa en específico en los cohortes generacionales inscritos en el rediseño curricular 2018 para la licenciatura en educación primaria. Se reconoce la importancia que tiene la calidad y tipo de formación en el desempeño de la profesión docente, pero se enfatiza el papel preponderante -en este caso- de la normal como espacio de formación que transforma a los jóvenes que ingresan a la licenciatura, con las competencias necesarias para poder denominarse Licenciado (a) en Educación y así ingresar al ámbito laboral.

Se aspira a que con este trabajo, desentrañe cómo en este escenario donde inicia la formación se crea la identidad y el modelo de docencia, considera Vaillant (2011), que en este espacio de formación inicial se permite la oportunidad de crear nuevos profesionales apasionados por la enseñanza o contribuye a la reproducción de esquemas docentes preestablecidos.

En específico el problema se centra en ver cómo la identidad profesional, institucional y disciplinar son elemento base en el desarrollo de competencias profesionales.

Se establece el siguiente objetivo general “Identificar elementos que conforman la identidad y modelo de docencia de los estudiantes normalistas de la ENC durante su proceso de formación inicial”.

Ubicando como específicos:

- Clasificar los elementos de Identidad profesional, institucional y disciplinar.
- Analizar el desarrollo de la identidad profesional, institucional y disciplinar.
- Identificar el vínculo entre identidad profesional y el logro de las competencias del perfil de egreso.
- Identificar el vínculo existente entre la identidad disciplinar y la práctica educativa.
- Identificar el vínculo entre la identidad institucional y la identidad profesional.
- Relevancia del desarrollo de la identidad en sus diferentes modalidades.

El supuesto de investigación es “La adquisición de la identidad profesional, institucional y disciplinar en el proceso de formación potencializa la adquisición del desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes normalistas y en la construcción de su modelo de docencia. Apoyando esto con un enfoque cuantitativo/cualitativo”.

El proyecto de investigación “relación entre la planificación didáctica y el desempeño docente del formador normalista” Ubica de entrada que la investigación necesita producirse desde y para el centro educativo, debido a que es el ámbito donde se origina el proceso educativo, en el que las necesidades y problemáticas educativas se manifiestan, convirtiéndose en una valiosa herramienta para la mejora e innovación.

Se señala que como toda institución educativa, se reconoce la importancia de la tarea pedagógica de los docentes para elevar el nivel educativo y el logro del perfil de egreso de sus estudiantes, en cada curso los alumnos reciben en su formación inicial contribuye al logro de los aprendizajes y al desarrollo de competencias que sienta las bases para su desempeño como futuros docentes. Y en este proceso los catedráticos normalistas necesitan, como la de cualquier otro maestro de la reflexión sobre su práctica para mejora de la misma, la Escuela Normal de Coacalco ha valorado la importancia de ello y junto con el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) ha establecido una revisión sistemática de los procesos que se dan en el interior del aula de forma analítica, crítica y reflexiva.

Para ello el programa Programa de Elaboración de la Planificación Docente y Seguimiento y Evaluación de la Aplicación de la Planificación Docente realiza el análisis de la planificación de los cursos, el monitoreo y evaluación de la aplicación de los mismos, con la intención de ser una evaluación interna, un proceso continuo,

sistemático, de reflexión y actuación sobre la propia práctica docente para mejorar la calidad de la formación.

Así surge la necesidad de realizar un estudio analítico-descriptivo del proceso de planificación docente y su impacto en el desempeño docente para el logro de los propósitos de los distintos cursos y por tanto del logro del perfil de egreso, en la cual se identifican las siguientes categorías de análisis: Planificación docente y desempeño docente en las clases con los alumnos.

Derivado de lo anterior se formula el siguiente planteamiento de problema de estudio:

El desempeño docente es afectado por una planificación poco organizada, sin los elementos didácticos y metodológicos necesarios que no permite tener claridad sobre la forma de lograr el aprendizaje es esperados y no es efectiva para guiar el desarrollo de competencias de los alumnos. En donde el supuesto de investigación es “Existe una estrecha vinculación entre la planificación docente y su desempeño didáctico que impactan en el aprendizaje de los alumnos, por lo que la descripción y análisis de éstos permitirá la identificación y propuesta de áreas de mejora en el proceso de enseñanza de la Escuela Normal de Coacalco”. Se ubica como objetivo general: Analizar la relación que hay entre la planificación docente de cursos y el desempeño docente para el logro de los propósitos de cursos, a través de los distintos instrumentos que implementa el Programa de Planeación y Seguimiento a Planes y Programas y Evaluación de los Aprendizajes.

El proyecto “Implementación de instrumentos de evaluación mediante plataforma educativa Moodle en la Escuela Normal de Coacalco”, parte de la problemática que se detecta en la ENC que los procesos de evaluación se realizan bajo distintos criterios que se utilizan por parte de los docentes para evaluar un mismo trabajo. De manera inicial, desde una metodología de carácter descriptivo, se está trabajando en la caracterización del tipo de evaluación que se genera en la ENC y cómo esta impacta en el desarrollo de identidad de los estudiantes, para después crear e implementar instrumentos de evaluación como propuesta para apoyar el seguimiento del desarrollo de los estudiantes.

La investigación “la práctica profesional, el antes y después de la pandemia en la ENC”, tiene como finalidad crear un espacio de análisis y reflexión en torno a la implementación de acciones que la práctica profesional en la Escuela Normal de Coacalco que se ha ido “modificando” en función de las condiciones y requerimientos específicos que la “nueva normalidad” solicita para el buen desarrollo del trabajo docente. Recuperar la experiencia obtenida de esta condición sanitaria por la que cruzamos como parte del proceso de formación inicial en los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria, nos dará la posibilidad a los docentes formadores de docentes de reconocer que lo que hoy se visualiza desde la práctica profesional son elementos que también han estado presentes en las condiciones de modalidad presencial y que probablemente no se habían distinguido

por la “continua ejecución” de las actividades ya “acostumbradas” que los cursos proponen desde la malla curricular 2018.

Es importante identificar el ejercicio de las prácticas profesionales como uno de los recursos más valiosos con los que se cuenta para que ese perfil se alcanzado a través del nivel de logro obtenido en las diferentes competencias que integran los respectivos Planes de estudio vigentes, sin embargo y en virtud de que el ejercicio de la práctica profesional hoy se ve “alterado” por las actuales condiciones de salud social, en lo que al proceso “normal” de su desarrollo concierne; es un tema interesante observar cómo docentes titulares de educación primaria e incluso docentes formadores de docentes de la ENC consideran que la “práctica profesional” hoy es DIFERENTE y que probablemente ni siquiera llegue a ser considerada como tal, por no notarse una estructura definida en la que los estudiantes próximos a desarrollar dicho ejercicio pueden identificarlo como tal, sin que se considere que la visión de quienes estamos frente al proceso de la práctica y no solo la intervención, quizá tampoco ha sido debidamente revisado.

Por lo que entre las variables que se pueden desarrollar en este trabajo para dar certeza de lo aquí considerado se encuentran: práctica profesional, intervención, modalidades de práctica, impacto del trabajo de la práctica, escenarios actuales y modalidades del trabajo digital (a distancia, en línea y virtual).

Dada la naturaleza del trabajo a desarrollar, se ha optado por hacer uso de la metodología cualitativa de investigación, la cual permitirá de manera primordial comprender el fenómeno (objetivo) visto desde la perspectiva de quienes intervienen en ella y a partir de las condiciones del contexto a estudiar.

Dentro de las opciones con las que cuenta el enfoque cualitativo se propone el desarrollo del diseño de investigación acción (con la variante investigación acción participativa o cooperativa) para acceder a un mayor nivel de resultados dado que no solo el investigador aporta información, sino que los miembros de la comunidad en la que se desarrolla el trabajo también pueden ser parte y voz de lo obtenido, siendo un proceso valido cuando la información haya sido debidamente tratada e incluida.

Con la investigación “Estudio de trayectorias profesionales en los alumnos de la lic. En educación primaria de la Escuela Normal de Coacalco, cohorte generacional 2021-2025”, se inscribe en la necesidad de iniciar con la identificación de la trayectoria profesional que impacta en la constitución del profesional para la educación primaria, de los alumnos de la Licenciatura en educación primaria, cohorte generacional 2021-2025. La intención en este momento es generar conocimiento situado en relación con clarificar qué es lo que en esta institución de educación superior se va a entender por trayectoria profesional y de manera específica las condiciones en las que arribaron a esta institución educativa los estudiantes de la generación en cuestión.

Este trabajo contribuye a la noción de trayectoria profesional, que prácticamente es inexistente en el campo de las escuelas normales, por lo tanto, también se adolece

de una metodología específica para trazar, identificar y dar seguimiento a la cultura institucional y a los agentes que en ella intervienen.

Este ejercicio también se instala como soporte para desarrollar de manera prospectiva el seguimiento de egresados de esta generación con amplias posibilidades de convertirse en estudio de egresados.

El objetivo de la investigación, planteado es Identificar la pertinencia de desarrollar estudio de trayectoria contextualizado-teórica y metodológicamente en la Escuela Normal de Coacalco, cohorte generacional 2020-2024 y su impacto en la mejora de la gestión institucional y del aprendizaje con impacto en la formación docente.

Hasta este momento, se considera que la perspectiva desde la que se puede abordar este asunto es desde el enfoque socioantropológico. Esto en virtud del papel protagónico que se da al contexto en el que se configura en este caso, la cultura de la Escuela Normal de Coacalco y el contexto de donde provienen los estudiantes en cuestión (familiar y por antecedentes académicos) y su incidencia y/o determinación de las trayectorias profesionales. El dato que se construya como resultado del empleo de técnicas y herramientas de recolección de información cobrará sentido a la luz de este cruce de información. Se pretende también superar la visión de descripción de lo que acontece a un estado de interpretación/entendimiento de lo que sucede.

Resultados

Hasta este momento, los distintos trabajos de investigación se encuentran en desarrollo, la posibilidad de reconstruir lo referente a identidad y trayectorias profesionales desde distintos nodos conceptuales nos está dando la posibilidad de visualizar este asunto como resultado causal, con la posibilidad de apuntalar desde distintas aproximaciones metodológicas este hecho.

También de manera muy situada se están apoyando procesos de profesionalización de los involucrados.

Conclusiones

En la Escuela Normal de Coacalco es inexistente la noción institucional de trayectorias profesionales, esta puede constituirse en una herramienta poderosa de gestión para impactar cualitativa y cuantitativamente la formación docente. Esto desde el punto de vista que la información que emerge de aquí es deseable que sea insumo básico para potenciar la toma de decisiones en el ámbito de la gestión institucional y del aprendizaje.

Por lo que hasta este momento se ha revisado en relación a esta LGAC, hay una inclinación a argumentar porqué en la Escuela Normal de Coacalco es viable fundamentar desde “trayectoria profesional”, por considerar que aquí hay también una idea de profesionalización que incluye la recuperación de antecedentes de los

estudiantes a su llegada a la normal, el inicio de la formación docente, el tránsito por la escuela normal, la evaluación que hacen del servicio recibido, su incorporación al ámbito laboral y la manera que van consolidando su actuación en este último.

Aquí influye de manera determinante la representación del docente que quiere ser un estudiante al ingresar a la licenciatura de educación primaria, esto supone que se tiene una idea preestablecida del modelo docente que pretende ser en un futuro y que sin embargo se modifica y reconstruye en su proceso de formación. Lo trabajado hasta este momento nos permite visualizar que la identidad de un individuo tienen que ver con los esquemas de pensamiento. De esta manera la aportación de la investigación permitirá la mejora de los procesos de formación inicial de los estudiantes normalistas ante el desarrollo de la identidad en sus diferentes modalidades.

La planificación, la práctica docente y la evaluación son una valiosa área de estudio al ser un eje transversal que refleja no solo la actividad didáctica docente, el logro o no de los aprendizajes, la innovación o la carencia de ésta, también influyen de manera determinante en el desarrollo de las trayectorias profesionales y la constitución de los procesos de identidad.

Referencias

- INEE Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica, México, Septiembre 2015.
- Bolívar, Antonio (2000) "Factores que fomentan/Inhiben los procesos de aprendizaje organizativo" en, Los Centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades, Madrid, La Muralla, 195-215.
- Darling-Hammond, Linda (2002)" Organizar la escuela para los sujetos que aprenden" en El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos, México, Biblioteca para la actualización del maestro, Ariel-educación, 203-235.
- INEE Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica, México, Septiembre 2015.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2012, 20 agosto). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2018, 14 julio). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- Vaillant, C. M. (2011). Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: NARCEA.

- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación Acción. México: Paidós. Cap. 1 y 2.
- Secretaría de Educación Pública (2012). El trayecto de práctica profesional, orientaciones para su desarrollo. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Orientaciones para la evaluación de los estudiantes. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Programa del curso Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa. Primer semestre. México: SEP.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- González, Nelia; Zerpa, María Laura; Gutiérrez, Doris; Pirela, Carmen. La investigación educativa en el hacer docente Laurus, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 279-309 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Hernández, Miguel. (2003). Metodología de la investigación. México: Mac Graw-Hill.
- Sistema de Gestión de la Calidad. (2019). Procedimiento de planificación docente. Escuelas Normales Públicas. México.
- Sistema de Gestión de la Calidad. (2019). Procedimiento de Seguimiento y evaluación a la aplicación de la planificación docente. Escuelas Normales Públicas. México.
- Zabalza, Beraza Miguel Angel. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid. Narcea.
- Zabalza Beraza Miguel A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. Documento de trabajo.

La investigación en la formación del profesorado en la Escuela Normal de Atlacomulco

ESCUELA NORMAL DE ATLACOMULCO “PROFESORA EVANGELINA ALCÁNTARA DÍAZ”

Ernesto Flores Ramon

Palabras clave: Investigación Educativa, Formación del Profesorado, Competencias.

Resumen

La investigación educativa que se desarrolla en las escuelas normales es de vital importancia en virtud de la enorme responsabilidad que implica la formación inicial del profesorado, conforme a las nuevas exigencias que demanda este mundo cambiante y globalizado, en el sentido, de que los resultados de esas investigaciones impacten en la calidad y mejora del servicio educativo que se ofrece.

La participación de los estudiantes de la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz” del quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en el desarrollo de las investigaciones que los profesores realizan como parte de las funciones sustantivas, es nula, lo que no les permite adentrarse a los proceso de investigación, conocer de cerca el quehacer del investigador, tampoco han realizado investigaciones propias que les permitan desarrollar sus competencias investigativas durante su proceso de formación, para transformar su propia práctica educativa a partir de proceso de análisis y reflexión que les permita generar propuesta de solución a los fenómenos educativos que enfrentan cotidianamente en los diferentes contextos en donde realizan sus prácticas profesionales.

Por tanto, se hace necesario que a partir del desarrollo del presente estudio se generen estos procesos de investigación.

El estudio a realizar es de corte cualitativo y el tipo de investigación que se asume es la investigación acción, considerando para su desarrollo e implementación y la recogida de datos instrumentos como son la encuesta estructurada, el cuestionario y la entrevista.

Introducción

El presente siglo se ha caracterizado por profundas transformaciones en diferentes ordenes de la vida humana, que han traído consigo cambios vertiginosos en los diferentes medios en donde no desenvolvemos, la educación no escapa a esas transformaciones, también ha experimentado cambios significativos, muestra de

ello, son las reformas educativas que se han gestado en los últimos años, para satisfacer las demandas de este mundo en constante cambio.

El avance de la ciencia y la tecnología de la información y la comunicación han dado lugar también a la conformación de la sociedad del conocimiento con la idea de contribuir al desarrollo de una sociedad más justa, igualitaria y democrática, que permita el desarrollo de nuestro país. Sin lugar a duda esos avances han implicado que las escuelas de nivel básico y en particular las formadoras de docentes estén a la vanguardia para responder a esas exigencias.

Las escuelas normales tienen la enorme responsabilidad de la formación inicial del profesorado, conforme a las nuevas exigencias que demanda este mundo cambiante y globalizado, en ese sentido, la formación de los estudiantes normalistas con relación al desarrollo de las competencias investigativas es de suma relevancia, por la trascendencia que ello implica.

El presente estudio pretende abordar la problemática de la investigación educativa en la formación inicial del profesorado en la escuela Normal de Atlacomulco, de tal manera que los beneficiarios directos sean los estudiantes de esta casa de estudios.

Con los hallazgos encontrados en el diagnóstico se hace patente la necesidad de fortalecer la investigación educativa que se desarrolla en las Escuelas Normales, en particular con la que desarrollan los docentes en formación de la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz” (ENA), toda vez que, es escasa la participación o involucramiento de los docentes en formación en investigaciones que realizan los docentes de los diferentes cursos de los programas educativos de la ENA, de la para que vayan desarrollando cada vez más sus competencias investigativas, esto sin duda les permitirá plantear alternativas de solución a las problemáticas educativas observadas y detectadas en las escuelas secundarias donde desarrollan sus jornadas de prácticas profesionales, durante su proceso de formación. De igual manera, se hace necesario el fortalecimiento de la investigación en los estudiantes de la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz” para incrementar su experiencia en los procesos de investigación y esto les permita favorecer sus competencias investigativas y con ello resolver o proponer alternativas de solución de los fenómenos educativos detectados durante sus jornadas de prácticas profesionales y de alguna manera ser partícipes en eventos locales, nacionales o internacionales en donde den a conocer los avances de sus investigaciones o los productos obtenidos de sus estudios.

Derivado de ello se plantea como interrogante ¿Qué orientación debe darse al desarrollo de la investigación educativa en la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”, ¿para dar solución a esta problemática?, para dar respuesta a esta interrogante se plantea el estudio del desarrollo de la investigación educativa en la formación del profesorado.

Por ello, se ha planteado como problema científico ¿Cómo contribuir al desarrollo de la investigación educativa en los estudiantes de la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz” para favorecer las competencias investigativas?

Investigación

Investigar como señala (Imbernón, et al., 2010) “es necesario para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición y para generar nuevo conocimiento que permita una mejor educación de los ciudadanos” (p.7).

Investigar para Borsotti (Como se citó en Schuster, et al., 2013) es un proceso por el cual se intenta dar respuesta a problemas científicos mediante procedimientos sistemáticos, que incluyen la producción de información válida y confiable”

Investigación educativa

Se entiende por investigación educativo como lo establece Hernández (como se citó en Schuster, et al., 2013) “al estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales” (p.116).

Formación del profesorado

La formación del profesorado como campo de conocimiento y fuente de reflexión es muy reciente y demanda como lo señala (Imbernón, 2009).

Nuevas competencias profesionales, en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado, para poder transmitir a los futuros ciudadanos y ciudadanas unos valores y unos modos de comportamiento democráticos, igualitarios, respetuosos de la diversidad cultural y social, del medioambiente, etc. Y ello comporta una nueva forma de ejercer la profesión y de formar al profesorado en esa compleja sociedad del futuro. (p.62).

La formación del profesorado en la actualidad debe permitir que los futuros docentes, tal como lo establece (Vesuf, 2007).

Se apropien de los métodos y las categorías necesarias para efectuar el análisis de la práctica y proponer estrategias de intervención en función de los contextos, promover alternativas diferentes cuando detecten aspectos que dificultan el aprendizaje de los alumnos o el desarrollo y funcionamiento de las instituciones. (p.18).

Metodología

La presente investigación se inserta en la línea de investigación procesos de formación docente y estudios de egresados, tal como lo establece en el Programa Estatal de Investigación e Innovación Educativa, por tal motivo el estudio se centra en la Investigación Educativa en la formación del profesorado de la Escuela Normal

de Atlacomulco, como una forma de consolidar su formación, sus habilidades y competencias investigativas.

La investigación educativa vista como una forma de consolidar la formación de los estudiantes normalistas es una preocupación constante y en las últimas décadas ha sido tema de interés de las políticas educativas en la entidad y en particular en las escuelas normales, aunque al parecer, es un tema lo bastante añejo desde aquellas épocas de la antigüedad, no deja de ser un tema vigente que cobra hoy mayor sentido, por las múltiples ópticas desde donde mirar la problemática.

Un paradigma se define según (Kuhn, 1971) , como las “realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”; cuando esta comunidad replantea su paradigma, entra en crisis y esto provoca una resolución científica. Como consecuencia, la sociedad científica se reagrupa en torno a un nuevo paradigma, que sustituye al anterior.

En la presente investigación se asume como paradigma de investigación el socio-crítico porque se pretende interpretar la realidad que circunda en torno de la problemática del desempeño de los estudiantes en sus prácticas docentes, pero además se pretende, transformar esa realidad, a partir del diseño y la implementación de alternativas que posibiliten la mejora de las competencias investigativas de los docentes en formación de la Escuela Normal de Atlacomulco.

El paradigma sociocrítico de acuerdo con (Arnal, 1992) adopta la idea de que “la teoría crítica es una ciencia social, no es puramente empírica, ni solo interpretativa; sus contribuciones se originan de estudios comunitarios y de la investigación participante, cuyo objetivo se encamina a promover transformaciones sociales de problemas específicos” (p.98).

El tipo de investigación determina el procedimiento, los métodos y las técnicas que se han de emplear en el estudio, de la misma manera influyen en cada uno de los instrumentos a utilizar para recabar los datos y la información pertinente.

La presente investigación se inserta dentro de las investigaciones cualitativas y será la investigación-acción, el enfoque que tendrá en cuenta en el presente estudio para dar solución a una problemática educativa real.

Se entiende por población a la colección finita o infinita de elementos o sujetos que han de formar parte de una investigación. La población que se considera en el presente estudio son los docentes en formación de la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”, esta se encuentra ubicada en Avenida Mario Colín Sánchez No 5, Municipio de Atlacomulco.

Se entiende por muestra al subconjunto de una población que han de ser parte de una investigación, entre las principales características de la muestra es que debe ser representativa de la población, es decir, cuando reúne las características principales de la población con relación al objeto de estudio.

En la presente investigación, la muestra la constituyen 68 alumnos que corresponden a dos grupos de quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del inglés en Educación Secundaria de la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”, además se seleccionaron a 4 docentes que imparten algunos cursos de la malla curricular en el mismo programa educativo.

Es preciso señalar que habrán de implementarse algunas técnicas para la investigación exploratoria, destacan en el presente estudio:

La Encuesta Estructurada. Como instrumento se utilizará el cuestionario que se aplicará a directores escolares, tutores y estudiantes normalistas.

La Observación Participante. Es otra técnica que apoyará a la investigación, a partir de sus aportes se podrá conocer de forma directa la forma en que se empodera a los estudiantes normalistas para su mejor desempeño en sus prácticas docentes.

Criterio de Especialistas. Mediante su procesamiento cualitativo, permitirá valorar los criterios referidos a la adecuación de la estrategia educativa propuesta como resultado del proceso investigativo que se realiza.

Triangulación de datos. Se utilizará para establecer la coherencia y correlación entre los datos aportados por las diversas fuentes utilizadas.

Resultados

La valoración de los resultados de la investigación aún está en proceso, sin embargo, es pertinente señalar, que el Procedimiento Metodológico aplicado permitirá alcanzar cierto grado de validez y funcionalidad mediante el criterio de especialistas.

Cabe señalar que como parte de los resultados parciales del estudio se encuentra que la elaboración del proyecto de investigación del total de la muestra considerada, es decir, se cuenta con 68 proyectos de investigación de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, lo que representa un logro por demás significativo.

El principal reto en este estudio es que se logren concretar y culminar 68 investigaciones que posibiliten a los alumnos contar con su documento recepcional.

Conclusiones.

Los estudios que se han realizado en torno del desarrollo de las investigaciones en la formación del profesorado son insuficientes su tratamiento, sobre todo el empleo de procedimientos metodológicos.

La investigación educativa es el medio que posibilita la generación y aplicación del conocimiento encaminado a resolver los problemas o fenómenos educativos.

Promover la participación de los estudiantes durante su proceso de formación inicial es de trascendental importancia, esto permite desarrollar sus competencias investigativas y por ende ser propositivo en al plantear propuestas de solución a las problemáticas que enfrenta en su práctica docente.

El desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes en las Escuelas Normales es fundamental, esto permite disminuir la brecha entre lo teóricamente establecido y lo que en el terreno de lo práctico se realiza, de tal manera que se logre la formación de verdaderos investigadores.

Referencias

- Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona (España): Labor.
- Imbernón, F. (2009). Claves para una Nueva Formación del Profesorado. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, 43, 57-66.
- Imbernón, F., Alonso, M., Arandia, M., Cases, I., G.Cordero, I.Fernández, . . . P.Ruiz. (2010). La investigación educativa como herramienta de fomración del profesorado. Graó.
- Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. Mèxico: Fondo de cultura econòmica.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología, 4(2), 109-139
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología, 4(2), 109-139.
- Vesuf, L. F. (2007). La Formación y el Desarrollo Profesional Docente Frente a los Nuevos Desafíos de la Escolaridad. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 11(1), 1-23. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>

Gamificación como estrategia para beneficiar la estructuración motriz de niños de preescolar

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA "GENERAL IGNACIO M. BETETA"

Velasco Gómez Gabino

Resumen

Este trabajo es un reporte parcial de avances de investigación enfocada en la gamificación como estrategia para mejorar la estructuración motriz de niños de educación preescolar, estuvo enfocado en niños de segundo grado, la investigación es de corte cualitativo con el método etnográfico.

Introducción

Esta investigación nace a raíz de la contingencia sanitaria mundial por la pandemia, así como en confinamiento social por COVID-19, durante ese periodo se pudo percibir una gran carga de situaciones negativas, se puede rescatar elementos positivos como fue las posibilidades del uso de la tecnología en la educación y ver como aprenden los alumnos fuera del entorno educativo físico.

Al inicio del confinamiento que se dio en el país el 20 de marzo, en el cual no podrían dar clases de forma presencial, en el caso particular se realizaron formularios de Google en los cuales se preguntó a las familias, de la escuela donde se laboraba, cuáles eran los recursos con los que se contaba para trabajar a distancia: conectividad, dispositivos digitales, espacios para realizar la actividad física, etc.

De los resultados de estos formularios se hizo evidente que había una diferencia muy marcada; familias con los recursos necesarios para continuar con las clases en líneas y otras con escasos recursos para poder integrarse. El 90% de la población escolar tenían al menos un dispositivo tecnológico en casa con conectividad para poder tener comunicación y tomar clase virtual de educación física.

Con relación al espacio físico, las respuestas, nos permitió saber que en su mayoría los niños tienen en casa espacios reducidos para trabajar las actividades de educación física en casa. Cambiando un patio didáctico amplio por los patios en casa, salas, cuartos áreas comunes, etc. Y que no se contaba con materiales didácticos como los que se contaba en la escuela.

Lo anterior marco la pauta para cambiar los ambientes de aprendizaje con tareas que se pueden desempeñar en espacios reducidos y con materiales que se podían encontrar en casa, por ejemplo: botellas de plástico, calcetines, bolsas de plástico. Por mencionar algunos, para que los niños sigan desempeñando actividades creativas que cumplan con los aprendizajes esperados del nivel educativo de preescolar.

Otra información que arrojo el formulario es que los niños claramente son parte de la generación de nativos digitales los cuales nacen con acceso a las tecnologías en su mayoría, esto también depende mucho de las características de las familias de como utilizan la tecnológica en sus hogares.

Hubo un porcentaje muy bajo de los niños que estaban en casa que sólo les permitían utilizar los dispositivos para tareas y clases virtuales. Pero en su mayoría los niños pasan mucho tiempo con el celular de mama o papa para jugar, entretenerse distraerse etc.

Cuando se retomaron clases de forma virtual a través de dos plataformas como son Meet y Zoom, se observó a los niños con un claro dominio en el manejo de las tecnologías al principio con apoyo de la familia después de forma autónoma para tomar clase de forma sincrónica de todos los campos y áreas.

Retomando la postura de Horst Wein (2018) que, al trabajar de forma lúdica, se debe llenar de experiencias a los niños para su estructuración motriz, para que en un futuro puedan tener una formación polideportiva que les permita tener acceso a una iniciación deportiva y un deporte sin ningún problema.

En la segunda década de siglo XXI surge el interés por incluir elementos de la gamificación en ámbitos empresariales, hoy nos podemos encontrar esos elementos en nuestra vida cotidiana como son el uso de cupones, los puntos por compras realizadas, las recompensas por adquisiciones de bienes, etc. Es Gee (2003) que considera el uso de mecánicas de juego para la educación, en 2011 en el Diccionario de Oxford define la gamificación como: "The application of typical elements of game playing (e.g. point scoring, competition with others, rules of play) to other areas of activity, typically as an online marketing technique to encourage engagement with a product or service". Es así que los elementos de la gamificación poco a poco se van introduciendo en otros ámbitos,

Esta investigación tiene como hipótesis que la gamificación es una estrategia de enseñanza aprendizaje de la Educación Física que es factible usarla el nivel preescolar.

Se realizó una revisión de artículos y tesis que hablan de gamificación en el ámbito educativo para poder realizar la investigación entre ellos destacan: "La gamificación como estrategia metodológica para la inclusión en Educación Primaria" de López (2020) este trabajo es importante porque proporciona un decálogo de buenas prácticas que ayuda en la implementación de situaciones de aprendizaje gamificadas inclusivas, "La gamificación en las clases de educación física", Morales, K (2021) este es un estudio pre experimental de un solo grupo con test inicial y final en la muestra seleccionada de 30 estudiantes de Educación Básica Media de séptimo año. Se hizo la revisión varios más la mayoría de ellos enfocados a educación primaria, secundaria, media superior y superior, sin embargo, no se encontró nada en relación al tema en preescolar.

Lo que dejo la lectura y análisis de estos textos fue entender que las generaciones van cambiando y a la educación tiene que evolucionar lo necesario para no quedarse atrás y que los estudiantes sean partícipes de su aprendizaje de forma

sistematizada. Lo que busca la gamificación en la cual los niños son partícipes de su aprendizaje con una motivación que les permite las características fundamentales de la gamificación como es la de las dinámicas las mecánicas.

Si seguimos con una educación tradicional sin utilizar la gamificación es posible que existan aprendizaje, pero cabe mencionar que no es la misma motivación y nos lo mismo, ya que otra de las características fundamentales de los seres vivos y humanos en este caso es el juego, es el canal más directo de un aprendizaje significativos ya que si los disfrutas y te llama la atención se te queda no solo como un concepto si no como una competencias o algo que podrás utilizar en un futuro en diversos tipos de circunstancias para re solución de algún problemas

También es importante mencionar que la gamificación no es solo utilizar características de los videojuegos y que pasen mucho tiempo en los dispositivos al contrario también se busca de forma indirecta que los nos pasen menor tiempo en los dispositivos móviles en tiempo libre u de ocio.

Entonces con los ambientes de aprendizaje gamificadas se busca también darle opciones diferentes que les permitan jugar pero alejados de los dispositivos tecnológica y generar mayor acervo motriz y mejora de su estructuración motriz con la práctica de juegos y actividades recreativas y pedagógicas del área de educación física.

Dentro de la investigación se dieron las retroalimentaciones y los progresos de lo aprendido en Classroom que era donde podían subir sus evidencias el trabajo que se realiza en casa del área de educación física y el reconocimiento se hacía en el grupo de WhatsApp para u los niños se motivaran a seguir trabajando y las familias el apoyo para ir incrementado su estructuración motriz.

Además de las clases virtuales durante el confinamiento también se diseñaron clases asincrónicas a través de videos en los cuales con materiales y espacios en casa se mejora la estructuración motriz que tiene mayor énfasis las habilidades motrices básicas.

Para llevar a cabo los videos se utilizó el software de filmora para la edición de los videos para que sean fáciles de realizar en casa seguido de explicación de las tareas específicas en Classroom para su retroalimentación.

Para que la gamificación se algo más eficaz posible se tomaron varios webinars e los cuales se pudo rescatar los puntos principales de la gamificación, así como la revisión de artículos y libros para poder generar los ambientes de aprendizaje para el nivel educativo de preescolar.

Y en actividades siguientes dentro de la intervención de la investigación se decidió utilizar classdojo en lugar de classcraft por las características de ambas en la cual es más viable classdojo pro el nivel educativo y claro por el dinamismo de la misma con el apoyo de padres de familia.

De forma presencial se realizó un diagnóstico en el regreso a clases presencial con los alumnos que voluntariamente regresaron después del confinamiento, es

importante mencionar que los niños mostraron una disminución en su desempeño físico, sumándole el uso de cubrebocas y careta que impide una respiración correcta dentro de la actividad física, sin embargo, con el alto porcentaje en tareas entregadas durante el confinamiento mostraron también cierto grado de dominio de habilidades de manipulación y coordinación motriz.

Ya que con los espacios reducidos en casa se suplió las actividades de alta intensidad y trabajo de velocidad en espacios grandes por actividades de mayor grado de precisión y eficiencia y coordinación óculo manual en el trabajo de educación física.

La manipulación de material en la habilidad de lanzar y cachar se vio un incremento en los niños, la motivación de los niños es cuando mandan tareas reciben una retroalimentación escrita y también cuando se les pidió mandar un audio de cómo fue su desempeño y también involucrar la parte de la inteligencia emocional de como los niños se enfrentan al sentimiento de frustración de no poder realizar las cosas.

Se planifico con un implemento específico que es muy viable para que los alumnos del nivel educativo de preescolar experimenten diversos patrones de movimiento, para mejorar su estructuración motriz.

También en se implementó durante sesiones virtuales una lotería de los deportes en las cuales se dio a los niños para escoger una de las plantillas de esa planilla debían de elegir un deporte que les llamará la atención para hacer una pequeña investigación de ese deporte para explicarlos durante la clase con sus propias palabras. De esta lotería también se pidió a los niños que mandaran un audio de su experiencia de jugar durante esa sesión virtual y con su familia en casa.

La investigación también requirió de la corresponsabilidad de las familias con los niños ya que algunos deportes eran variados no solo los populares.

La lotería se dividía en varios niveles para que también los adultos de la casa la puedan ocupar esto tiene que ver con el tiempo en el cual pasan las imágenes, también se dio la opción de imprimir as cartas para poder decirlas como la lotería tradicional. Ya que esta estaba diseñada para verla en un video con diferente velocidad de reproducción para incrementar el nivel.

De los formularios que se aplicaron con las familias también se obtuvo información relevante de que ven en tv los niños, la utilidad que le dan a los móviles o tabletas, y también que juega su hermanos mayores en el nivel de primaria. Esta información permitió planificar actividades gamificadas del videojuego de plantas contra zombies que es muy conocido por que un porcentaje de las familias comento que los juegan los niños o hermanos de las familias.

Se retomaron algunas características del video juego, pero se reorientaron para que los niños, para que se obtengan resultados pedagógicos en los cuales se trabajaron las experiencias motrices básicas, como son el lanzamiento, y cualidades física como reacción adaptación, coordinación, así como el pensamiento estratégico para resolver problemáticas de la dinámica del juego.

La unidad didáctica de planta vs zombies, originalmente es un videojuego de estilo de defensa de territorio, fue de menos a más de lo más general y básico a lo más específico, se diseñó una pequeña narrativa para que las familias que no conocían supieran de que trata y les permitirá realizar las actividades. Esto les permitió a los padres de familia en qué consistía la actividad, ya que, así como hay familias que permiten que los niños estén con los dispositivos móviles desde temprana edad y hay quienes no se los permiten.

Esto se comentó con la minora de las familias que no era para impulsar el sedentarismo y el uso de la tecnológica, sino al contrario diseñar ambientes de aprendizaje que les permitan saber cómo a través de su creatividad y la imaginación puede adaptar y crear sus propios juegos con actividad física.

Algo de lo más significativo de la investigación que se está realizando, fue la unidad didáctica que se diseñó y aplico de principio a fin con el implemento de globo en el cual se diseñaron actividades lúdicas con énfasis en la iniciación deportiva, todo adaptado a la edad y sus propias exigencias siempre tomado en cuenta de menos a más de lo más básico a lo más.

El dominio del globo iba por niveles en cuanto a control del mismo un ejemplo debían pasar el globo de un lado al otro por encima de un estambre colocado en el salón de cantos y coros así los niños identificaban en qué nivel se encontraban en el control del globo al manipularlo con las manos, es como se relaciona a las características de la gamificación.

Se inició el trabajo con la manipulación y dominio del globo en diferentes sesiones sin ningún implemento con ayuda de su propio cuerpo, en el cual tenía diversas consignas como transportarlo, golpearlo cazarlo etc. como principales habilidades de manipulación y control de mismo implemento, y con trabajo individual en su mayoría, pero también en equipo.

Se retomaron varios juegos de iniciación deportiva como fueron voli-globo, tenis-globo, cachi-globo, y también se implementó un deporte de cooperación que nació en los centros educativos en España el cual fomenta los valores y el trabajo colaborativo como es el kinball con su adaptación con un globo gigante con los niños de preescolar en el cual hacen trabajo en equipo para lograr el objetivo del juego, todas estas actividades se trabajaron con elementos de la gamificación.

En lo que se lleva de la investigación se pudo observar la evolución de los niños desde un trabajo de forma individual con su cuerpo de no dejar caer el globo en el piso de forma estática y dinámica a la desplazarse por diversas áreas, tareas motrices combinadas y hasta con adversarios, hasta un trabajo colaborativo en equipos para lograr una meta en común por medio de juegos gamificados.

Es importante recalcar que no se busca la especialización deportiva en ningún momento ni la inmersión inmediata en esta investigación si no se trata de implementar la mayor cantidad de experiencias educativas a través de la gamificación para que los niños tengan una competente estructuración motriz.

Es sustancial mencionar que a través del programa de posgrado que se realiza actualmente en la Normal de Educación Física de pedagogía de la iniciación, se reconoció como existen distintas corrientes de donde llevar a cabo la iniciación deportiva, con el fortalecimiento del desarrollo motriz en edades tempranas.

Referencias

- Morales, Kevin. (2021) La gamificación en las clases de educación física. [Título profesional, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/33397/1/EST.%20MORALEZ%20PAZMI%C3%91O%20KEVIN%20MARCELO%20TESIS%20FINAL%20PDF.pdf#page=39&zoom=100,36,82>
- Marí, M (2020) La gamificación como estrategia metodológica para la inclusión en Educación Primaria [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/76535/Tesis_%20Mar%C3%ADa%20L%C3%B3pez%20Mar%C3%AD.%20La%20gamificaci%C3%B3n%20como%20estrategia%20metodol%C3%B3gica%20para%20la%20inclusi%C3%B3n%20en%20Educaci%C3%B3n
- GOMEZ RESTREPO JORGE ALBERTO, (2016) Iniciación Deportiva en primera Infancia Estado del arte, universidad de San Buenaventura Medellín obtención de maestría. Pág. 1-113.
- RESTREPO, EDUARDO, (2016) Etnografía: alcances, técnicas y éticas; Bogotá: Envión editores, pág. 1-101.

Impacto de la formación inicial en el desarrollo de la competencia para la investigación

ESCUELA NORMAL DE COACALCO

María del Pilar Guerrero Franco

Sandra Arruel Vega

Ma de Lourdes Reséndiz Trejo

Palabras clave: Competencia, Formación profesional, Investigación Educativa, Práctica Docente, Trayectoria Profesional.

Resumen

El objetivo de esta investigación se centra en identificar la aplicación de las competencias genéricas que se trabajan y promueven desde el Plan de Estudios 2012 para la licenciatura en educación primaria.

A lo largo de este Plan de estudios se observa que la demanda central es contribuir al conocimiento teórico, dominio de técnicas, métodos y procesos para lograr la adquisición de competencias de investigación; por lo que se espera, que el docente que egresa sea capaz de aplicar la competencia adquirida, garantizando que estas herramientas serán parte esencial del análisis de su práctica docente y la reorientación a la mejora de la misma.

El trayecto formativo psicopedagógico, guarda razón importante y de relevancia, porque es donde se concentran de manera gradual y a lo largo de la formación los aspectos teóricos- prácticos necesarios para responder a las necesidades de la educación básica, especialmente en el nivel de educación primaria.

Introducción

La Educación en la actualidad requiere de mejoras de manera constante, la sociedad se mueve cada vez de manera más rápida por lo que manifiesta necesidades y cambios relevantes en el conocimiento, las comunicaciones, en la adquisición de nuevos medios y herramientas tecnológicas entre otros y sin duda alguna esta demanda de mayor conocimiento recae de manera específica en el medio donde se educa de manera institucionalizada al sujeto.

Los docentes que forman a esta sociedad acelerada, se enfrentan cada vez más a nuevos retos, a demandas cada vez mayores de la sociedad y por lo tanto se hace necesario transformar de manera constante sus prácticas docentes, sin embargo, éstas existirían vacías si se piensa en una reproducción propia e individual de lo que se puede hacer dentro de un aula.

Las teorías revisadas a lo largo de la formación no pueden quedarse como simples propuestas reproductivas, requieren de replantearse y situarse en el trasfondo social real, de un contexto diverso que requiere de explicaciones y nuevas propuestas científicas que proponen nuevos retos ante una realidad cambiante.

Desde este enfoque, es indudable que se puede pensar al docente como reproductor de conocimiento; colocar al docente en un marco central generador de conocimiento y transformador de pensamiento implica visualizarlo como un poseedor de mucho conocimiento teórico y técnico, el cual se explica a través del dominio científico de las propuestas de la educación actual, basadas en paradigmas, métodos, modelos de análisis matemáticos y teorías que den cuenta del reconocimiento social, con un sentido reflexivo y productivo del cual implica la argumentación de su actuar docente.

Con esta investigación se pone al descubierto la necesidad de revisar y reflexionar sobre la formación inicial de los docentes en particular de la cohorte generacional 2012-2016 en el trayecto ya mencionado, uno de los cinco que conforman la malla curricular del Plan de estudios 2021, reconociendo que puede haber vacíos que repercuten en la preparación y deseos del docente para hacer investigación, sistematizarla y socializarla.

Desarrollo

Desde el inicio de la Reforma curricular de la educación normal 2012, fundamentada ésta en las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional, se vislumbró como elemento esencial en la formación docente, la investigación como actividad que propicia conocimiento para comprender y transformar la realidad de las aulas.

Esta reforma pretende lograr que el estudiante de educación normal, al egresar, elija formas pertinentes para vincularse con la diversa información generada cotidianamente para aprender a lo largo de la vida, por lo que resulta de vital importancia sentar las bases para que desarrolle un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora. De este modo se puede aspirar a formar un docente de educación básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea. (DGESPE, 2012).

Esta intención, se observa de manera específica en la competencia profesional del perfil de egreso basada en la investigación y se podría pensar que se concreta en la elaboración del Trabajo para la titulación, sin embargo, la formación inicial del docente debe trascender el ámbito institucional. En este sentido, es de gran relevancia conocer no solo cómo contribuyen los cursos del Trayecto psicopedagógico al desarrollo de dicha competencia, sino, además, el alcance de su desarrollo, en el ejercicio profesional de nuestros egresados.

Atendiendo a los propósitos que se plantean en las Reformas educativas y se traducen en el Plan y Programas de estudio 2012 de las escuelas Normales, se muestra el interés por preparar a los jóvenes especialistas en la docencia abonando sobre todo al desarrollo de las habilidades de investigación para enfrentar y superar las dificultades que se presenten en el sistema educativo a fin de dar respuesta a las necesidades en el seno de la educación a nivel primaria.

En esta línea hoy en día se exige con mayor frecuencia que las competencias basadas en la investigación se concentren en la reflexión de la práctica docente actual, dando lugar al entendimiento y comprensión de la multiplicidad de elementos que interfieren para el logro de una educación de calidad, por lo que se convierte en una necesidad identificar ¿qué elementos del trayecto formativo alimentaron la formación inicial como futuro investigador de la docencia? ¿Cómo los aplica y qué contribuciones ha logrado realizar?

Investigación en la docencia. Según la etimología investigar viene del latín *investigare*, derivado de *vestigium* cuyo significado es “ir en pos de la huella de” es decir, “ir en busca de una pista” (Pérez y Dotor. 2016. P. 5)

Cuando se habla de que un docente debe ser un investigador se busca que éste sea capaz de comprender los fenómenos que se dan e impactan en los diferentes procesos del campo educativo.

En la propuesta de la reforma curricular 2012 se asume como punto central la investigación-reflexión-acción, necesaria como forma de manifestar el interés por conocer, sentir curiosidad, buscar y experimentar con el propósito de poder reorientar y transformar la práctica docente.

Metodología

En la presente investigación se trabajará metodológicamente desde la fenomenología de Schütz considerando dos partes centrales de orientación y recuperación de datos, la primera se basa en tratar de comprender las concepciones que tienen los docentes desde lo que se acerca a su pensamiento desde el mundo de la vida y de acuerdo a experiencias, qué es la investigación y cómo la ponen en práctica de acuerdo a lo que tienen en su alrededor social, dentro y fuera de las escuelas y en sus aulas, para contribuir a la mejora de su práctica docente, y la segunda, en el análisis profundo sobre el reconocimiento que tiene el docente en el uso y la aplicación de las competencias centradas en investigación las cuales, como ya se ha dicho, se establecieron a lo largo de la formación inicial a través del desarrollo del trayecto psicopedagógico.

Para comprender estas acciones se hace necesario tener un contacto con los docentes egresados a través de encuestas y si es viable entrevistas, cuya vertiente de resultados nos permita interpretar y dar cuenta de las competencias de

investigación adquiridas en la formación para la realización, búsqueda, aplicación, contribución y respuesta de la práctica docente.

Resultados

A partir de los hallazgos encontrados en el trabajo de campo con la cohorte generacional del 2012-2016, se espera atender la formación inicial precisando posiblemente nuevas formas de aplicación del currículo y su impacto social en la realidad educativa. Los resultados que se obtengan representan un insumo sumamente útil para la mejora continua de la institución y el fortalecimiento del desarrollo profesional de los egresados.

El Plan de estudios 2018, (vigente también) no desdibuja la posibilidad de seguir formando docentes capaces de convertirse en investigadores, explicarse todo ello no es tarea fácil pero sí necesaria para el mejoramiento de la propuesta educativa actual y para encontrar caminos viables para la verdadera transformación de un sujeto que pueda ser capaz de incorporarse e integrarse en una sociedad como el tipo de ciudadano y profesionista que a nivel país se pretende formar.

Sin embargo, la realidad es que, al insertarse al campo laboral, esta práctica tan necesaria (la investigación) se anula, por lo que no hay contribuciones y propuestas de los docentes que están en las aulas y que puedan tener impacto en el ámbito educativo aun cuando la actualidad exige un docente diversificado en sus funciones y dentro de esas funciones precisamente se sitúa la de ser docente investigador.

¿Qué iniciar y que transformar? Sin un previo análisis de resultados, las respuestas traerían como consecuencia el imaginario y la falta de reconocimiento de los aspectos trabajados institucionalmente para lograr atender esta parte del perfil profesional y la importancia de su impacto en el entendimiento y la ejecución de la práctica docente.

El efectuar este estudio busca evaluar el alcance de la formación recibida, analizar los resultados y proponer nuevas formas en términos de integración de saberes, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en contextos reales.

Esta investigación con los egresados pretende, por una parte, el autoconocimiento de la formación que oferta la Normal de Coacalco, analizando la aplicación que hace del plan de estudios y que servirá como retroalimentación para reconocer su pertinencia y calidad; permitirá también, ubicar y reconocer los progresos en esta competencia de nuestros egresados y discutir acerca del impacto de su rol en la sociedad, lo cual representa un insumo sumamente útil para la mejora continua de la institución y el fortalecimiento del desarrollo profesional de los egresados.

Referencias

- Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México: SEP.
- Arnaut, A. En Pablo Latapí (coord.), Un siglo de educación en México. México: FCE.
- De Alba, A. (1991). Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Díaz Barriga, Á. (1984). Ensayos sobre problemática curricular. México: Trillas.
- Estrada, A. (1992). La formación de maestros en México. Evolución y contexto social. México: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- INEE (2016), La educación obligatoria en México. Informe 2016, México: INEE
- Larroyo, F. (1984). Historia comparada de la educación en México. México: Porrúa.
- REVISTA ELECTRÓNICA PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIEVol. 4, No. 7; Julio-Diciembre de 2012.
- Rentería, R. P. E. (2004). Formación de docentes: un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tyler. R. W. (1973). Principios básicos del currículo. Buenos Aires

La investigación educativa en el diseño de propuestas de intervención docente

ESCUELA NORMAL DE AMECAMECA

Mario Castillo Sosa

Palabras clave: Investigación Educativa, Intervención Docente, Reflexión de la Práctica.

Resumen

El presente trabajo, alude a los procesos de investigación en la formación de docentes para la educación básica, se centra en el análisis y reflexión entre las dicotomías de la teoría y la práctica, es decir entre los sujetos pensantes - sujetos ejecutores, con el propósito de diseñar propuestas de intervención docente, que hasta el momento solo se han desarrollado con fines de acercamiento a la práctica enmarcada en los planes y programas de estudio para la formación docente.

La investigación se centra en el enfoque cualitativo, a partir de la fenomenología con los docentes en formación del cuarto grado de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal de Amecameca. Se ubica en el campo temático de docencia/investigación centrada en los enfoques pedagógicos del plan y programa para la educación básica, en este ámbito se realiza una investigación de los procesos realizan los estudiantes en relación a la reflexión de la práctica docente, su relación con el currículum del plan de estudios y las competencias profesionales de los docentes en formación que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar plan 2018, durante el periodo 2021 - 2022.

Las aportaciones radican en: si los modelos de desarrollo curricular se conciben estrechamente emparentados con formas de pensamiento didáctico que plantea la reforma o solo llegan a ser programas, planes o guías para el desarrollo de contenidos, estableciendo pautas de interacción entre docentes y alumnos, así como especificaciones para la generación de actividades, materiales y métodos educativos.

Introducción

Las Escuelas Normales del Estado de México, como instituciones de educación superior que forman docentes para la educación básica, entre algunos de sus propósitos está la conformación de una ruta propia de investigación, pertinente y útil para atender la reforma curricular vigente, en articulación con la educación básica de nuestra entidad, que según el Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado de México (COPLADEM), durante la presente administración se ha desarrollado una política pública orientada a elevar la calidad educativa, buscando

favorecer la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de docentes, señalando que lo primordial es colocar en el centro del acto educativo al alumno, favoreciendo las competencias que les permita alcanzar el perfil de egreso, desarrollando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al logro de competencias, centrada en el aprendizaje y atendiendo la flexibilidad curricular.

El Plan de estudios 2018 de Educación Normal, está orientado al desarrollo de competencias centradas en el aprendizaje de los alumnos, lo que lleva a modificar la forma de estructurar los ambientes de aprendizaje, las orientaciones didácticas que se plantean deben permitir que ellos se interesen por los cursos y trayectos formativos de la malla curricular. Esto nos lleva a suponer que quizá el factor más importante es, el cómo los docentes han llevado y llevan a cabo la práctica educativa. Por ello es fundamental centrar esta investigación en la reflexión de la práctica, “proceso que se requiere para una mejora continua en la formación de docentes” (Castillo, et al., 2103).

Al centrar esta investigación con el enfoque cualitativo, es por que se parte de la premisa que el mundo social es relativo, por lo que, al construir parte del objeto de estudio, se complementa con la teoría y marco de referencia, pero éste también se genera y construye a partir de los datos empíricos obtenidos y analizados, sin pretender generalizar los resultados.

El Problema de la Investigación, se centra en que, si la reflexión de la práctica docente es un constante para atender y dar soluciones a las problemáticas que enfrentan los docentes en la vida cotidiana desde el enfoque por competencias, entonces cómo hacer que este proceso se sustente teórica y metodológicamente para considerarlo como una oportunidad para construir conocimiento desde el ámbito de la investigación y la docencia.

La situación radica, en cómo la educación normal, desde la reforma curricular atiende los procesos de aprendizaje, el trabajo colaborativo y la práctica profesional para movilizar recursos e iniciativas del sector público, brindando a la sociedad una educación firme hacia la consecución de condiciones propicias de equidad, calidad, particularmente en el ámbito de la educación básica, e instalar sinergias que favorezcan las oportunidades de desarrollo individual, social, para el presente y el futuro del país. Por ello, el planteamiento es ¿cómo los estudiantes normalistas desarrollan procesos de investigación enmarcados en la reforma curricular vigente de educación normal, para diseñar propuestas de intervención docente desde la reflexión de su práctica, que atiendan a las exigencias de educación básica, donde realizan su labor como docentes?

Teniendo como objetivo analizar el proceso de investigación que realizan los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación preescolar, mediante procesos de reflexión de su práctica docente, para atender el diseño de propuestas de intervención en la educación básica y normal. Teniendo como específicos: a) identificar el ejercicio académico del perfil profesional entre teoría y práctica, que demanda el proceso de formación para la docencia a partir de la reflexión de su práctica centrada en categorías del plan de estudios 2018; b) valorar la

conformación de competencias profesionales en relación al nuevo modelo curricular vigente, desde la investigación educativa y el significado que otorga el estudiante a la práctica profesional; c) diseñar y desarrollar estrategias de intervención producto del conocimiento pedagógico generado por los estudiantes para atender las demandas de la educación básica.

El argumento central es que las demandas de la educación básica acordes a la reforma curricular vigente serán atendidas en razón de vincular la teoría con la práctica a partir de los procesos de investigación desarrollados por los estudiantes normalistas desde el currículum, permitiendo así conformar propuestas de intervención coherentes a la atención a las demandas de educación preescolar donde desarrollan su intervención.

Lo anterior está en razón de cumplir con los principios pedagógicos del actual Plan de Estudios, se requiere de los docentes una intervención de acuerdo al programa de estudios vigente de educación básica, considerando que esto es un programa a nivel nacional y representa metas que debemos alcanzar como país, es aquí donde hallamos la flexibilidad curricular y ésta dependerá de los conocimientos y experiencia del docente para llevarla a cabo, porque es necesaria la adaptación del programa de acuerdo al contexto en que el docente se encuentre inmerso para hacerlo pertinente y significativo, así como de situaciones específicas (DGESuM).

Encuadre teórico-metodológico

Para argumentar los procesos de investigación en relación con las propuestas de intervención se fundamenta en el constructivismo y en el diseño curricular base, desde un marco legal y en los resultados de una serie de análisis socio-antropológicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos. A partir de ahí, establece tres niveles de concreción: primero, se especifican los objetivos generales del ciclo, las áreas curriculares pertinentes en función de las cuales define objetivos generales y terminales; simultáneamente se delimita bloques de contenido, orientaciones didácticas para dichas áreas, los bloques de contenido se desglosan en: hechos, conceptos, principios; procedimientos, valores, normas y actitudes. En el segundo nivel de concreción se realiza el análisis y secuenciación de los bloques de contenido; finalmente, en el tercer nivel, deben desarrollarse ejemplos de programación atendiendo a los diversos supuestos establecidos.

Algo que fundamental que considerar es, que al docente formador le debe quedar claro el enfoque, las habilidades y las competencias de investigación a desarrollar en el alumno, solo entonces pueden entender el devenir de causas y proyecciones. A través del tiempo y las reformas que se han observado en estas últimas décadas podemos darnos cuenta de lo difícil que es lograr que el docente se apropie de estos conceptos y los lleve a la práctica, porque son muchos los factores que influyen en ello.

Analizar la dicotomía teoría-práctica es fundamental, porque permite la interacción interpersonal para atender al modelo curricular, “esa posibilidad de aplicación se traduce en serie de lineamientos y prescripciones, ancladas a una serie de

supuestos conceptuales, sistemáticos y viables, que constituyen los propuestos metodológicos de diseño curricular” (Camacho, 2008).

Es por ello, que los planes y programas el enfoque propuesto y la selección de contenidos de los programas de estudio se encuentra uno de los principales nudos problemáticos del proceso curricular, de acuerdo a Quiroz (2005) “en los programas se señala que los propósitos implican la reorientación del enfoque con el cual, tradicionalmente, se ha afrontado la enseñanza, la saturación de contenidos y sus pautas de organización son muy similares a las de los programas anteriores”, en (Escamilla, 2008) .

Es importante considerar que el enfoque actual de los planes y programas conlleva a varias transformaciones, “seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes” (Tobón, 2006), de acuerdo a lo anterior y al Plan de Estudios de Educación básica podemos considerar que en desarrollo de la investigación para el diseño de propuestas de intervención implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, “la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado” (SEP, 2018).

Otro aspecto fundamental es la reflexión de la práctica, y como lo señala García-Cabrero (2005). En la reflexión de la práctica docente juega un papel importante en el desarrollo de competencias, ésta “se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.” en, (Gallego, 2008) .

Por ello, cabe mencionar que “el hecho de resolver algoritmos, conocer reglas, así como las fórmulas y las definiciones, sólo se convierte en algo relevante cuando lo sepan aplicar en la resolución de problemas” (Estévez, 2005), así es que de acuerdo a la reforma lo que más se quiere evitar es la memorización para promover el razonamiento y un proceso de reflexión. Se puede decir que la intervención pedagógica se desarrolla en tres momentos: (1) La planificación, (2) Análisis de situaciones y actividades, y (3) El proceso de evaluación.

Según Marcelo (2009) el docente depende de diversas actividades, pero también es cierto que “La forma en que conocemos una determinada disciplina o área curricular inevitablemente afecta a la forma en la que luego la enseñamos”, en (López, 2007). Por eso es importante que el maestro de educación básica domine el contenido disciplinar, es decir, a parte de conocer el contenido didáctico, tendrá que dominar cada uno de los contenidos en el grado que atienda.

En el constructivismo, en la gestión de las situaciones y contenidos exige un control personal, no sólo de los conocimientos, sino de lo que Develay (2005) llamaba la matriz disciplinaria, es decir, “los conceptos, las preguntas, los paradigmas que estructuran los conocimientos en el seno de una disciplina”, en (Aldape, 2008), sin

este control, la unidad de los conocimientos está perdida, y la capacidad de reconstruir una planificación didáctica a partir de los alumnos y de los acontecimientos se ve debilitada.

A manera de cierre

Las exigencias de la sociedad son cada vez más, los problemas son cambiantes, el avance tecnológico y científico ocurre tan rápido que aquello que hoy es actual, mañana ya es obsoleto, por tanto, se requiere de docentes mejor preparados, que investiguen su práctica para que atiendan a la diversidad. Por tanto, a partir de la experiencia docente y del trabajo con los docentes en formación, es consustancial que el estudiante normalista al realizar el diseño de sus propuestas y modalidades de intervención, se sustente en lo siguiente: a) que la integración de sus conocimientos, resultado de sus procesos de investigación se desarrolle mediante un proceso progresivo, donde se analice, interprete y valide los datos que involucran aspectos descriptivos y explicativos del tema a investigar; b) se apliquen los conocimientos, habilidades y destrezas en el diseño de sus propuestas de intervención y desempeño de su práctica profesional; c) tener siempre presente el interés por servir a la sociedad, habilidad para relacionarse y mostrar empatía tanto con personas, con docentes titulares como con alumnos para integrarse en equipos de trabajo, capacidad de análisis y creatividad y por último el significado de la práctica profesional a través de la reflexión crítica: analizando los problemas que se le presenten en el ámbito de la docencia.

Durante el diseño de propuestas de intervención es necesario que el docente cuente con un elemento importante y es dominio el del contenido disciplinar del curso de la malla curricular. Se requiere de una competencia en donde el docente maneje de manera congruente y con claridad la disciplina que se pretende enseñar, es decir, conceptos relevantes y características muy particulares de la disciplina, en este sentido, favorecer los aprendizajes, pero también su enseñanza.

Referencias

- Camacho, S. R., 2008. Competencias, formación integral de individuos. México: ST editorial.
- Castillo, S. M., Pérez, H. A. & Díaz, O. C., 2103. Cuerpo Académico en Formación, México: ENA.
- COPLADEM, C. d. P. p. e. D. d. E. d. M., 2017. PLAN DE DESARROLLO 2017-2023. [En línea] at: https://copladem.edomex.gob.mx/plan_estatal_desarrollo_2017_2023
- López, N. F., 2007. Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Madrid: narcea.

- Aldape, T., 2008. Desarrollo de las competencias del docente. s.l.:Amertown Internacional.
- Bernal, T. C. A., 2006. Metodología de la Investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. México: Pearson Educación.
- DGESuM, 2021. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. [En línea]
Available at: <https://www.dgesum.sep.gob.mx>
- Escamilla, G. A., 2008. Las competencias básicas claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona: Grao.
- Estévez, N. E. H., 2005. Enseñar a aprender estrategias cognitivas. México: Paidós.
- Gallego, B. R., 2008. Competencias cognoscitivas un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Bogotá: Magisterio.
- SEP, 2018. Plan de estudios 2018, Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- Tobón, S., 2006. Competencias, calidad y educación superior. Colombia: Magisterio.

Capítulo IX. Seguimiento a egresados

Estudio de Seguimiento de Egresados de Posgrado de la CYBENP

CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES

Adriana Nava Arzaluz

José Manuel Villar Ramírez

Nidia Alejandra Martínez Leyva

Palabras clave: Seguimiento de Egresados, Educación Superior, Posgrado, Egresados, Empleadores.

Resumen

El objetivo de esta ponencia es reportar los resultados parciales de la investigación de un estudio de seguimiento de egresados de la maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores. Se incluyen los elementos teóricos y metodológicos para su realización. A partir de los aspectos teóricos se proporcionan una serie de variables e indicadores que se consideraron en el estudio. Entre sus conclusiones se destacan: el posgrado que oferta la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, debe revisarse y actualizarse de manera periódica y con frecuencia a través de estudios de seguimiento de egresados si aspira a dar las respuestas más adecuadas a los retos que plantea la sociedad actual.

Introducción

El siglo XXI ha llevado a repensar el papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) respecto a su función social, después de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998), se hizo indudable la inclinación política por estrechar más la relación entre la educación superior y la sociedad que se encuentra en permanente cambio, especialmente con lo referente al marco laboral.

En este sentido, los estudios de seguimiento de egresados tienen como uno de sus objetivos explicar la relación existente entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, dicha relación está inmersa en un contexto complejo y cambiante y difícilmente puede ser analizada e interpretada bajo un solo enfoque o teoría. Para sostener esta vinculación se retoma la teoría del capital humano de Schultz, que sentó las bases para la Economía de la Educación.

Para esta teoría, encontrar empleo, así como, las diferencias salariales están determinadas por el nivel educativo-formativo de los individuos, es decir, desde esta perspectiva, el funcionamiento del mercado de trabajo se encuentra definido por el

proceso y los resultados de la formación recibida en el sistema educativo. Las diferencias observables en el índice de ocupación, así como en la estructura salarial dependen de las diferencias de capital humano y productividad de sus trabajadores (Álvarez, 1996).

La relación entre formación y empleo se ha establecido en diversos estudios, entre ellos los estudios de egresados, Ibarrola (1983) afirma que en México se observan aspectos como: la elevada correlación existente entre escolaridad y ocupación e ingresos y el hecho de que la escolaridad es el factor que mejor explica la desigual distribución del ingreso en el país, así como, la elevada correlación entre condiciones sociales de existencia y escolaridad alcanzada y la paulatina elevación del promedio de escolaridad de quienes ocupan altos cargos en las empresas. No obstante, en la práctica, la disparidad en los indicadores de ocupación, así como en los tipos de contrato y de salarios en los distintos sectores no se explican sólo por las diferencias en la formación.

Si se hace referencia a las condiciones laborales de los docentes, es necesario considerar en primera instancia el sector en el cual prestan sus servicios: público o privado; el subsistema al cuál pertenecen: estatal o federal y las condiciones de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia establecidas por la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Por tanto, esta teoría tiene limitaciones para explicar las relaciones entre educación y trabajo, y más aún para interpretar las conexiones entre la educación y la vida social. Es por ello por lo que se reconoce la contribución de perspectivas emergentes que buscan cubrir dicha insuficiencia como la teoría de las filas y la teoría de la educación como bien posicional, así como otros estudios abordados en este texto.

Pese a lo anterior y sin lugar a duda, los estudios de seguimiento de egresados han tenido gran aumento en el ámbito de la evaluación de las IES, debido a las exigencias internas y externas en el contexto de la rendición de cuentas. Además de la rendición de cuentas, cada vez son más los profesionistas que realizan estudios de maestría, por ello las IES, precisan tener información sobre la situación que afrontan sus graduados de posgrado.

El presente estudio es el resultado del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados de Posgrado (PISEP) en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP), el cual tiene como objetivos específicos: valorar la pertinencia del Plan de Estudios de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE) para la formación de maestros y maestras desde la perspectiva intercultural para la paz, los conflictos y la prevención de las violencias en la escuela y sus entornos; valorar el nivel de logro de las competencias profesionales del perfil de egreso y su impacto en el desempeño laboral y social; valorar la calidad de los servicios educativos que ofrece la CyBENP; además de, dar cumplimiento a los estándares de pertinencia social y profesional que establecen los organismos evaluadores, certificadores y acreditadores de la educación superior.

Metodología

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) el seguimiento de egresados consiste en seguir longitudinalmente a los egresados y entrevistarlos al menos en dos momentos posteriores al egreso (Valenti & Varela, 2003). El “Manual de Instrumentos y Recomendaciones sobre el Seguimiento de egresados” (Valenti & Varela, 2003), define los estudios de seguimiento de egresados como una forma de medir el éxito de las IES basado principalmente en el resultado de sus estudiantes con respecto a su situación laboral y su compromiso social. Estos estudios recopilan información sobre el desarrollo profesional, personal y social de los egresados. Hacen preguntas principalmente sobre las siguientes áreas: los antecedentes de educación superior, el mercado y la situación laborales (Red GRADUA2, 2006).

La Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), propone una manera de evaluar la adquisición de competencias en la vida académica o profesional, a través del seguimiento que se hace de los egresados, por cuanto se ubican en los escenarios reales y pueden identificar fortalezas y debilidades en el proceso formativo, permitiendo, así, retroalimentar el programa de posgrado. Define que el seguimiento de egresados debe ser un proceso sistemático y representativo, que recabe metódicamente sus opiniones y sugerencias sobre el programa y verifique que los egresados son agentes de cambio e innovación (AUIP, 2009).

La metodología del PISEP para los egresados de la MIPCE se basa en cuatro documentos fundamentales: la propuesta planteada en 1998, por la ANUIES; el Programa Estatal para el Seguimiento a Egresados y el Procedimiento de Seguimiento a Egresados establecidos en el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) para las Escuelas Normales Públicas del Estado de México; los Ejes, Categorías e Indicadores para la Acreditación de Instituciones de Educación Superior en México 2018, emitido por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); y la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN). Estos cuatro documentos se fusionan de tal manera que se dé respuesta integral a cada uno de los objetivos del programa.

La investigación tuvo un enfoque mixto que se encaminó a examinar y comprender dos realidades, una objetiva y la otra subjetiva. Implicó la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta. Así mismo, la necesidad de ocuparse de la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción sociocultural, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano, lleva a realizar un acercamiento de tipo cualitativo que legitime el conocimiento desarrollado mediante alternativas de investigación acordes al enfoque. En este sentido, el estudio de caso es una herramienta de investigación que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático de casos de entidades educativas únicas. Para Martínez (2006) el estudio de caso consiste en la descripción de la particularidad y de complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

Para efectos de este estudio, se consideró a los egresados de la MIPCE, promoción 2018-2020. El principal instrumento para la recolección de datos fue una encuesta que se aplicó a todos los egresados de la promoción y otra que se aplicó a sus empleadores.

La encuesta para egresados consideró como categorías de análisis: Datos de identificación general; datos socioeconómicos; datos familiares; formación académica y elección de la MIPCE; trayectoria y ubicación en el mercado laboral; grado de satisfacción en el desempeño laboral; organización académica y desempeño institucional; exigencias en el desempeño profesional del trabajo actual; sugerencias al plan de estudios de la MIPCE; y prospectiva. La encuesta de empleadores consideró como categorías: Datos generales de la organización; datos generales del empleador; evaluación del desempeño profesional del egresado; evaluación de la MIPCE; Competencias esenciales.

Resultados parciales, encuesta a egresados

Se aplicó la encuesta a ocho egresados, siete mujeres y un hombre. Respecto de su formación académica de licenciatura: dos egresados tienen la licenciatura en educación primaria y una la licenciatura en educación especial por la CyBENP, un egresado tiene la licenciatura en educación media en el área de español y otro la licenciatura en psicología educativa, ambos por la Escuela Normal Superior del Estado de México; un egresado tiene la licenciatura en educación preescolar, por la Escuela Normal No. 3 de Toluca; otro es licenciado en educación por la Universidad Pedagógica Nacional; y finalmente, un egresado cuenta con la licenciatura en psicología por el Instituto Universitario del Estado de México.

El 75% de los egresados eligieron a la CyBENP como primera opción para cursar un posgrado y por la importancia del programa académico de la MIPCE, dos egresados reconocieron el prestigio de la institución. En contraste, el 25% de los egresados mencionaron que la CyBENP no fue su primera opción y que la eligieron por la modalidad presencial; además, uno de ellos mencionó haber elegido a la institución por la cercanía de su domicilio. Se puede apreciar que la modalidad presencial todavía tiene un peso importante en el momento de elegir un programa educativo, sin embargo, es impostergable avanzar hacia otras modalidades que eliminen las barreras del tiempo y del espacio. La modalidad mixta puede ser una oportunidad para ofrecer mayor y mejor acceso a los estudios de posgrado en la CyBENP.

Respecto de la ubicación en el mercado laboral, el 87% de los egresados trabajan en el sector público (cinco en el subsistema educativo estatal y dos en el sistema educativo federal); solo uno labora en el sector privado. Su mayor incidencia es en el nivel básico (cinco en primaria, dos en secundaria y uno en preescolar); esto representa una oportunidad para promover, desde los primeros ciclos escolares, el enfoque de la MIPCE sobre los derechos humanos, la igualdad sustantiva y la cultura de la paz.

El programa de la MIPCE no solo ofreció oportunidades de desarrollo académico, sino también laboral para los docentes egresados, la encuesta arrojó que, en su primer año de egresión, dos docentes escalaron a funciones directivas por tiempo indeterminado y 50% de los encuestados mencionaron haber obtenido un reconocimiento a su desempeño profesional, sin duda, los programas de posgrado son una oportunidad de crecimiento académico y laboral.

Con referencia al grado de satisfacción del programa de la MIPCE con el desempeño profesional, la mayoría de los egresados dicen estar totalmente satisfechos y el resto menciona estar satisfecho con los contenidos de la MIPCE para: poner en práctica los conocimientos adquiridos; comprender y aplicar conceptos sociales, elementos teóricos, políticos, culturales y axiológicos implicados en la interculturalidad educativa; comprender y aplicar el reconocimiento a la diversidad cultural y la resignificación de los patrones de convivencia; aplicar la Investigación-Acción Intercultural, para atender la diversidad cultural y los conflictos en el ámbito escolar; interactuar desde la práctica docente basada en las pedagogías para la paz en proceso; y usar las TIC en los procesos escolares. Sin embargo, los datos también sugieren que es necesario poner atención en el diseño, gestión y evaluación de los procesos educativos desde la Etnografía para la Interculturalidad, los Conflictos y la Paz; el conocimiento teórico de los contenidos de la MIPCE; el conocimiento metodológico para la investigación; y el conocimiento del idioma inglés, ya que en algunos casos se evaluaron como poco satisfactorio o neutral.

En este mismo sentido, se emitieron algunas sugerencias para mantener o ampliar los contenidos del programa educativo, la mayoría de los egresados consideran que los contenidos teóricos y metodológicos se deberían mantener; y que los contenidos pedagógicos, la aplicación profesional, la comprensión lectora de inglés, y la enseñanza de programas computacionales se deberían ampliar.

Respecto del desarrollo de competencias para: el trabajo autónomo y autorregulado; la investigación educativa; el fomento a un adecuado ambiente laboral; la identificación y resolución de conflictos escolares; el fomento a la interculturalidad; así como el trabajo virtual; la mayoría de los egresados sugiere mantener la forma de trabajar, aunque al menos uno considera mejorar cada uno de estos aspectos.

De igual manera los egresados calificaron como excelente, muy buena y buena la realización de foros académicos, cursos y seminarios; así como el desempeño de los doctores investigadores y las actividades desarrolladas en cada uno de los cursos. La CyBENP se ha caracterizado por ofrecer servicios educativos de calidad, sin embargo, para los egresados de la MIPCE, promoción 2018-2020 no fue totalmente así, los resultados de la encuesta sugieren que hay que mejorar o incrementar los procesos de capacitación o certificación del idioma inglés y TIC; la asesoría para la elaboración de tesis; becas y apoyos para estudiantes; la vinculación académica con el sector productivo; el servicio de control escolar; el acceso a los servicios de biblioteca, salas de cómputo, fotocopiado, cafetería, aulas y espacio para la docencia.

Conclusiones

El posgrado que oferta la CyBENP debe revisarse y actualizarse de manera periódica y con frecuencia, si aspira a dar las respuestas más adecuadas a los retos que plantea la sociedad actual. El estudio de egresados de la promoción 2018-2020, es una herramienta básica para conocer los logros y áreas de oportunidad dentro del programa educativo y con ello realizar mejoras a futuro.

La información recabada con este estudio es de suma importancia para la mejora en la oferta educativa de la CyBENP. Los egresados se muestran satisfechos en la mayor parte de los rubros considerados en la encuesta y manifiestan su opinión por algunas mejoras que ellos consideran convenientes.

Las principales sugerencias para la mejora que manifestaron los egresados están relacionadas con el conocimiento teórico de los contenidos de la MIPCE, el conocimiento metodológico para la investigación y el conocimiento del idioma inglés.

Considerando que uno de los objetivos de los estudios de maestría es proporcionar a los estudiantes una formación amplia y sólida en la disciplina, con la finalidad de iniciarlos en el ámbito de la investigación, para el ejercicio de la docencia y la especialización en el campo profesional (Sánchez, et al. 2001); se puede decir que el programa de la MIPCE necesita hacer reformas para mejorar este aspecto.

El estudio de seguimiento de egresados de la MIPCE da cuenta de dos aspectos a) los logros del egresado en el entorno laboral y social, expresados en la capacidad de los egresados para diseñar y gestionar estrategias para las soluciones a los conflictos y problemas de su contexto, así como para la prevención de violencias, desde la perspectiva de la Interculturalidad para la Paz; en este sentido, los egresados manifestaron que estudiar la MIPCE los capacitó para ello. Y b) la implicación y adquisición de habilidades del estudiante, relacionadas con el diseño, gestión y evaluación de los procesos educativos propios desde la Etnografía para la Interculturalidad, los Conflictos y la Paz y la Investigación-Acción Intercultural, en este aspecto los egresados manifestaron tener deficiencias. Esto se debe tener en cuenta para la mejora y revisión del programa de estudio de la MIPCE.

El estudio de egresados también debe cuidar aspectos relacionados con el acercamiento a los egresados y a sus empleadores, como la localización geográfica, el valor agregado a ofrecer por la participación de los sujetos en el estudio, los medios de acercamiento y planes de contingencia derivados de contratiempos.

En términos generales y con base en los datos y el análisis se confirma que el Plan y Programas de Estudio de la MIPCE es pertinente y relevante, ya que guarda congruencia con las condiciones y necesidades sociales, con los mandatos legales y normativos, con las características diversas de los estudiantes y sus centros de trabajo.

Referencias

- Álvarez, C. (1996). El impacto de la contratación temporal sobre el sistema productivo español y su modelo de competencia. file:///C:/Users/DESDOC/AppData/Local/Temp/33781-Texto del artículo-33797-1-10-20110610.
- ANUIES (1998). Esquema básico para el Seguimiento a Egresados de Instituciones de Educación Superior. <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/130/01a.html>.
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) (2009). http://www.aui.es.org/images/stories/DATOS/PDF/2009/guia_autoevaluacion_web.pdf
- CIEE Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. (1998). Educación Superior y Sociedad. Vol. 9 No. 2:97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>
- Ibarrola, M. (1983). Estructura de la producción, mercado de trabajo y escolaridad en México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. vol. XIII, no. 3, p.11-81 http://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1983_3_02.pdf
- Martínez, P. (2006, 20 de julio). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Red GRADUA2. (2006). Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados. Asociación Columbus. www.gradua2.org.mx/docs/monterrey/Ponencia_U_Catolica_de_Col_GRA_DUA2_Mexico
- Sánchez, R., Arredondo, M. (2001). Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM, 1ª edición, 117-122, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valenti, G. y Varela, G. (2003). Esquema básico para estudios de egresados. ANUIES.

Estrategia de seguimiento al desempeño de egresados de la ENVB

ESCUELA NORMAL DE VALLE DE BRAVO

Annie Brisnafema Posadas Miralrio

Laura Ramírez Jaramillo

Erika Cortés Severiano

Palabras Clave: Estrategia, Seguimiento, Desempeño, Observación, Docente.

Resumen

La presente investigación de enfoque cualitativo, es de corte descriptivo, con un seguimiento longitudinal de 1 y 2 años de servicio, considerando la metodología de la ANUIES, a través de entrevistas a directivos y egresados que fueron diseñados con base en los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente de Educación Básica que emite la USICAMM, así como de la observación directa a una muestra estratificada compuesta por egresados de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria y de la Licenciatura en Educación Primaria, de las generaciones 2016-2020 y 2017-2021, seleccionados en función su ubicación, es decir, aquellos que actualmente laboran en la región de Valle de Bravo como parte de la estrategia del estudio de seguimiento a egresados desde lo que se está haciendo en la Escuela Normal de Valle de Bravo para dar respuesta a los Comités Interinstitucionales para la Educación Superior (CIEES), atendiendo los indicadores que contiene la Guía para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior (GAPES) con el compromiso de ofrecer una educación de calidad para la formación de licenciados en educación. Entre los resultados encontrados es que a pesar de que el tiempo y la falta de recursos económicos impidieron extender la muestra a egresados que laboran en otras regiones; la estrategia de seguimiento fue un importante paso hacia la búsqueda de información para generar acciones que den respuesta a procesos pedagógicos innovadores y responder a las nuevas formas de enseñar y aprender.

Introducción

En la Escuela Normal de Valle de Bravo (ENVB) desde el Departamento de Innovación e Investigación Educativa, desde hace dos años, se le ha venido dando un seguimiento más puntual al Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE), porque se trabaja bajo la normatividad vigente del Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE) el cual centra su desarrollo sistemático en la propuesta metodológica de la Asociación Nacional de Universidades de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) cuyo estudio va en función del

seguimiento laboral que es propio de las universidades pero acorde a las necesidades de las Escuelas Normales.

El presente estudio pretende describir la estrategia de seguimiento de egresados nobles de uno y dos años de servicio, desde lo que se está haciendo en la Escuela Normal de Valle de Bravo, por lo que es un avance que tiene el objetivo de detectar fortalezas y áreas de oportunidad que permitan reflexionar la práctica y generar acciones de mejora que impacten en la formación de los estudiantes de la ENVB para dar respuesta al Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) pero específicamente la observación al desempeño de los egresados de la institución es parte de la atención a los indicadores 8.118, 9.319, 9.420 y 9.521 de los Comités Interinstitucionales para la Educación Superior (CIEES) que contiene la Guía para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior (GAPES) y que está dedicado al aseguramiento de la calidad de los programas educativos que contiene dicha22guía.

Cabe mencionar que el desempeño profesional de acuerdo al (PESE, 2014):

Se refiere a los datos sobre las características y/o tipificaciones-tendencias de los perfiles y códigos éticos que definen a una profesión; según sus deberes, obligaciones, derechos y/o responsabilidades; demandados institucional y socialmente; establecidos en la normatividad correspondiente y conforme a la ley vigente. (p.21).

Y precisamente para dar respuesta puntual a los indicadores del CIEES se aplicó la estrategia de observación del desempeño docente a algunos egresados de la generación 2016-2020 y 2017-2021, enfrentando los siguientes retos:

Los egresados están distribuidos en municipios alejados a la región de Valle de Bravo.

La Falta de recursos económicos para realizar las visitas de observación a las escuelas primarias y secundarias donde laboran nuestros egresados.

La mayoría de los egresados no han sido llamados por el Servicio Profesional Docente (SPD) e incide el desempleo en los que pertenecen a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química (LEAQES).

La atención inequitativa de la licenciatura en primaria y secundaria para la empleabilidad.

Fue con base en estas problemáticas que se diseñó la estrategia de identificar a egresados insertos en la región de Valle de Bravo de dos niveles educativos: primaria y secundaria, mismos que se ubican en los municipios de Valle de Bravo,

¹⁸ El indicador 8.1) corresponde a los resultados en exámenes de egreso externos a la institución

¹⁹ El indicador 9.3) corresponde a la empleabilidad de las cohortes recientes

²⁰ El indicador 9.4) corresponde a los egresados cursando estudios de posgrado

²¹ El indicador 9.5) corresponde a la opinión de los egresados

Amanalco y Villa Victoria (véase tabla 1) y de esta forma darles acompañamiento en sus respectivos centros de trabajo.

Metodología

Se atendió metodológicamente desde un enfoque cualitativo, de corte descriptivo, mediante un seguimiento longitudinal de uno y dos años de servicio, a través de entrevistas a directivos y egresados, así como de la observación directa a una muestra estratificada compuesta por un pequeño número de docentes seleccionados en función de la ubicación, es decir, aquellos que laboran en la región de Valle de Bravo y considerando la metodología de la ANUIES (1998), pionera en el desarrollo de seguimiento a egresados.

La muestra estratificada y por conveniencia corresponde a 4 egresados de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria y 2 de la Licenciatura en Educación Primaria, de las generaciones 2016-2020 y 2017-2021; como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Muestra de egresados

Egresado	Generación	Programa	Ubicación	Antigüedad
1. Aide Reyes Mendoza	2017-2021	LESEB	Valle de Bravo	10 meses
2. Anel Yadira Cuevas Estrada	2017-2021	LESEB	Valle de Bravo	3 meses
3. María Goreth Benitez Francisco	2017-2021	LESEB	Villa Victoria	5 meses
4. Tania Sandoval Carmona	2016-2020	LESEB	Villa Victoria	7 meses
5. Carmen Cristina Agustín Victoria	2017-2021	LEPRI	Valle de Bravo	10 meses
6. Ana Victoria Estrada Alcantar	2017-2021	LEPRI	Amanalco	10 meses

Fuente: Elaboración propia

Recordemos que la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (LGSM), señala que la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la USICAMM establece los perfiles profesionales que deberán cumplir las personas participantes en los procesos de admisión, promoción y reconocimiento y los cuales refieren el conjunto de características, requisitos, cualidades y actitudes que deben tener las personas que aspiran de manera voluntaria a participar en dichos procesos, por lo que de acuerdo con los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente de Educación Básica, que emite la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), publicado en diciembre de 2021 y basados en los preceptos normativos del artículo 3º de la

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos²³, del artículo 5°²⁴ y 93°²⁵ de la Ley General de Educación, el artículo 13° de la LGSCMM²⁶, artículo 7o²⁷, fracción X y artículo 14, fracciones IV, V, VII y X²⁸ de la citada ley; uno de sus propósitos es ser un marco común que contribuya a generar una visión compartida sobre lo que deben saber, ser capaces de hacer y saber ser las maestras y los maestros (SEP, 2021, p. 12). Asimismo, dicho documento cuenta con 4 dominios, 13 criterios y 54 indicadores, que se consideraron en el diseño de 3 instrumentos: entrevista a directivos, entrevista a egresados y guía de observación del desempeño docente.

Luego de contar con los instrumentos, se gestionó a la Subdirección Regional de Educación Básica, Valle de Bravo, la autorización de la observación de desempeño y aplicación de entrevistas a directivos y docentes en las escuelas de educación básica y de esta forma poder ingresar a las escuelas primarias y secundarias donde se encontraban egresados de la ENVB.

Aunado a lo anterior, se solicitó autorización con los egresados para ser observados, lo cual formalizó la estrategia.

La investigación de campo en las escuelas fue de relevancia para los egresados porque es la primera ocasión que docentes de ENVB los vistamos en sus instituciones ya como profesionales, ante lo cual percibimos su agrado por el acompañamiento; pero también fue significativo para nosotras como investigadoras porque la información que recogimos producto de la observación directa y de las entrevistas a los directivos y a los docentes egresados permitirá ponerla sobre la mesa de diálogo con nuestros colegas para generar acciones que permitan a la institución mejorar la calidad del servicio que ofertamos.

²³ El artículo 3° constitucional refiere que toda persona tiene derecho a la educación, y que el Estado impartirá la educación básica, que será obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita, laica. (SEP, 2021, p.9)

²⁴ El artículo 5° refiere que toda persona tiene derecho a la educación como medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes y alcanzar su desarrollo personal y profesional. (SEP, 2021, p.9)

²⁵ El artículo 93° cita que para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado en educación básica y media superior, las promociones en la función y en el servicio, así como los reconocimientos, se estarán a lo dispuesto por Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (SEP, 2021, p.9)

²⁶ El artículo 13° refiere que las funciones docentes [...] impartidas por el Estado [...] deberán orientarse a lograr el máximo aprendizaje y desarrollo integral del educando y quienes desempeñen dichas tareas deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los criterios e indicadores que determine la Secretaría. (SEP, 2021, p.9)

²⁷ El artículo 7°, fracción X, precisa que el perfil profesional son las características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto y la fracción IV del mismo artículo señala que los criterios e indicadores son las herramientas normativas que establecen lo que deben saber y ser capaces de hacer las maestras y los maestros para favorecer el aprendizaje y bienestar de los educandos; que los dominios son los referentes específicos de carácter cualitativo y cuantitativo para valorar la práctica profesional. (SEP, 2021, p.10)

²⁸ El artículo 14°, fracciones IV, V, VII y X señala que corresponde a la Federación la rectoría del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y, en coordinación con las entidades federativas, su implementación. (SEP, 2021, p.9)

Resultados

La estrategia de seguimiento al desempeño de los egresados de uno y dos años de servicio arrancó con los recursos que teníamos a nuestro alcance y lo estamos haciendo mediante ensayo y error, pues recordemos que en los documentos como el PISE, PESE Y GAPES no hay precisión de los pasos a seguir para desarrollar esta actividad; es decir, no contamos con un instructivo como tal, por lo que nos hemos ido ajustando a lo que tenemos; con la firme convicción de recoger datos que permitan reflexionar la práctica y generar acciones de mejora que impacten en la formación de los estudiantes de la ENVB para dar respuesta a los indicadores del CIEES. Dos aspectos que impidieron ampliar la muestra de la presente investigación fue realizar visitas a escuelas fuera de la región Valle de Bravo fue el tiempo, puesto que la aplicación de los instrumentos es laboriosa y en tres momentos, aunado al periodo que nos llevó la gestión para la autorización de la actividad y no contar con recursos económicos para los gastos de transporte y viáticos.

Cabe mencionar que a partir de los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados se pretende realizar un encuadre con el nivel de desarrollo de sus competencias profesionales del programa de estudios cursado y posteriormente realizar un estudio focal con el desarrollo de un foro de egresados, lo que permitirá tener una valoración de los resultados más fundamentada, por lo que es importante precisar que aún falta procesar la información de campo recuperada con estas visitas de observación del desempeño de egresados.

Discusión y Conclusiones.

Desafortunadamente hemos detectado que institucionalmente al PISE no se le ha dado el valor respecto a los resultados obtenidos, lo cual obstaculiza la puesta en marcha de las acciones de mejora que permitan cumplir con el compromiso de ofrecer una educación de calidad para la formación de los licenciados en educación. Acompañar a los egresados nobeles es un importante paso hacia la búsqueda de información que nos permita detectar fortalezas y áreas de oportunidad y con ello, reflexionar sobre las condiciones que debe favorecer la ENVB para dar respuesta a procesos pedagógicos innovadores y así responder a las nuevas formas de enseñar y aprender; además de favorecer una inserción laboral del egresado cada vez más exitosa y con mayor capacidad de eficiencia y eficacia con las acciones de mejora implementadas institucionalmente.

Referencias

ANUIES (1998) Esquema Básico para el Seguimiento a Egresados de Instituciones de Educación Superior.

Guía para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior (GAPES, 2018). Recuperado de <https://www.ciees.edu.mx/normateca/pdf/ejes-categorias-e-indicadores-programas-educativos-presenciales-2018.pdf> [fecha de consulta: 1 de mayo de 2022].

Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente de Educación Básica. (SEP, 2021), disponible en: https://drive.google.com/file/d/1ZfmDNAvwBiSdqZkGOj2Zu54ypnmrjo6Z/view?fbclid=IwAR2Ti1yw0e6zBpMm3GdJF_5barB39n3WYauwgCS8mlys95sNzKAyJGdmq8g [fecha de consulta: 29 de marzo de 2022].

Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE, 2014). Recuperado de: [https://normal3toluca.edomex.gob.mx/sites/normal3toluca.edomex.gob.mx/files/files/Programa%20Estatal%20de%20Seguimiento%20a%20Egresados%20\(1\)%20\(1\).pdf](https://normal3toluca.edomex.gob.mx/sites/normal3toluca.edomex.gob.mx/files/files/Programa%20Estatal%20de%20Seguimiento%20a%20Egresados%20(1)%20(1).pdf) [fecha de consulta: 1 de mayo de 2022].

Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE, 2022).

Inserción de egresados al campo laboral, una mirada desde la formación

ESCUELA NORMAL DE AMECAMECA

Cecilia Ortega Díaz

Antonio Hernández Pérez

Palabras clave: Práctica Pedagógica, Egresados, Reflexión.

Resumen

En el presente documento se presenta un avance sobre el estudio del proceso de inserción al mundo laboral de egresados de educación normal, se parte del fundamento que una IES formadora de docentes, en este caso la escuela normal, que ha sido dentro del subsistema educativo de formación docente del país, quien se ha encargado de la formación de futuros maestros. La base metodológica del estudio de investigación es cualitativa, donde se ha rescatado la voz de quienes integran este proceso, para ello se revisan aspectos que se obtienen de diferentes instrumentos, para incluir aportes, propuestas de mejora, todo ello a la luz de la discusión crítica y profunda, en lo cual se incluye una nueva versión del docente que se integra al ámbito laboral de educación básica. Esta discusión, lleva como elemento primordial, replantear el trayecto de formación institucional, a la vez reorganizar a través de la planeación estratégica, reflexión e innovación en los docentes noveles, para que con nuevas perspectivas, la integración y desarrollo en los ámbitos laborales, distinguiendo que la transición de un campo de formación al real de trabajo sea una construcción con fundamento y reflexión.

Introducción

Definir conceptos en torno a la formación docente, estos se vuelven clave al desarrollarse en la inserción laboral, entendido esto, como un proceso complejo, la práctica profesional en el ámbito laboral ha sido retomada por: Imbernón (1999), Cuenca (2007), Mercado (2007) entre otros, quienes coinciden en dar voz a los participantes de este proceso, Alonso (2011) describe el entorno dentro de los centros laborales. Con ello entender y lo que hacen a diario docentes titulares recién egresados, para el caso de este documento este trabajo escolar cotidiano da significado a la práctica laboral profesional.

Avalos (1990) ejemplifica que lo que el docente hace, implica su pensar, sentir y valorar, creada in situ en la vida laboral diaria. Esta explicación parte de lo normativo, oficial y legal, con un referente vivido y contextualizado en la vida docente diaria. así De Vincenzi (2009) rescala la complejidad de la práctica en la vida diaria.

Reflexionar en torno de la práctica laboral diaria es relevante, porque implica ahondar en cómo se vive, sin que un aspecto oficial para saber que y como debe ser un docente, esto se desarrolla de forma natural en las jornadas escolares diarias. Lo cual refiere el que haya mejoría real del desempeño docente, con lo que es importante lo que se realiza de manera diaria. El ámbito laboral “vive por quienes la viven” (Chaklin & Lave, 2001).

Para describir esto se usó la metodología cualitativa, con datos obtenidos in situ, además de la revisión de referentes científicos especializados, con lo cual integrar la experiencia laboral inicial, para obtener aspectos que posteriormente se vean reflejados en propuestas de mejora, de quienes se insertan en el campo laboral de educación básica, lo cual enmarca y completa en un proceso amplio de reflexión, lo mismo que el desarrollo para constituir conocimiento, donde el conocimiento profundo, en conjunto con el trabajo colectivo, para redefinir el actuar docente como prioridad. En el caso de la continuidad de este estudio de investigación como lo representan quienes se están integrando al campo laboral de la docencia.

Desarrollo

Planteamiento del problema

Dentro de los diferentes documentos que componen el marco normativo de las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes, se alude a buscar equidad, excelencia, mejora continua, en donde la educación impartida se orienta al mejoramiento permanente de los procesos formativos, buscando el logro de los aprendizajes en los estudiantes (DOF, 2019). Las Escuelas Normales son instituciones fundamentales en el proceso de dicho logro de aprendizajes para realizarlos en el ámbito laboral.

La Educación Normal, debe “contribuir a la formación de docentes que el país requiere para atender la educación obligatoria” (SEP, 2018), en donde se tiene un primer interrogante: ¿Los egresados de las escuelas normales responden de manera pertinente a las necesidades y demandas de la educación básica?, la cual en este momento del estudio de investigación se complementa al plantear: ¿Qué aspectos viven y dan cuenta, los docentes que se integran al campo laboral?

Es con la voz de los mismos participantes de la formación inicial docente y ahora concebidos como docentes noveles, quienes pueden dar cuenta de este primer panorama de ingreso al ámbito laboral. Con ello se pretende reconocer áreas de oportunidad, así como fortalezas que se tienen durante el trayecto de formación inicial y su inserción como docente principiante. Para que de acuerdo con Savin (2003) se pueda leer la realidad escolar, destacar los detalles, para encontrar aspectos que fortalezcan el trayecto de formación dentro del proceso de formación y proponer nuevos caminos para integrarse al campo laboral. De tal manera que con este panorama introductorio se destacan los siguientes objetivos.

Objetivo general

Reflexionar sobre lo que implica la inserción al campo laboral, destacando la experiencia vivida en primera persona, para concretar el desarrollo de formación docente.

Objetivos particulares

Valorar la formación inicial docente de los egresados al insertarse al campo laboral.

Proponer aspectos de mejora en la formación inicial de docentes normalistas, para contribuir, en la inserción laboral para responder a las necesidades y demandas de la educación básica.

Referente teórico

Al concebir la práctica laboral, se necesita un referente teórico para entenderla, lo cual se complete con los aportes vividos (Fierro, 2012), se aprende haciendo, se vive la docencia cuando se vive para la docencia. Se agrega la idea, de vivir lo laboral a diario, la noción de lo profesional es algo recurrente en el hacer educativo cotidiano, Lo profesional implica para los docentes noveles también una serie de nociones, conocimientos y resultados del proceso de formación inicial y continua, pues “es ser una mism@”, al parecer esto se justifica con teoría, la cual incluye buscar referentes de manera constante, sin que eso se vea reflejado en un grado académico, es decir vivir la docencia implica, que por diferentes medios y de manera constante se revise, investigue e indague información, en diferentes eventos y actividades propias del desarrollo cotidiano de la docencia.

Los referentes especializados consultado implican a: Fuentealba (2008), quien hace alusión al trabajo cotidiano, Larose (2011) quien destaca el mejoramiento basado en competencias, Cole (2011) menciona la práctica diaria y los medios tecnológicos. La idea de que lo laboral se vive desde, lo realizado a diario se sustenta en aportes de Lave (2013), quien menciona que es desde la construcción permanente en el aula de clase.

Metodología

Se retoma como base para este estudio, la investigación de corte cualitativo, la cual se fundamenta. En entender el significado de lo que sucede en el plano cotidiano, Hernández (2012) refiere a la perspectiva interpretativa, que implica comprender el significado que los sujetos participantes tienen sobre lo que les sucede; esto implica definir, desde la interpretación de diferentes realidades, implica al sujeto que se investiga y quien lo hace, esta realidad propone los datos sobre la que se apoya el trabajo de investigación.

De acuerdo con Garcia (2013) este tipo de investigación incluye prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, entendible y reflexionado. Por ello que esta investigación se caracteriza por tener un enfoque interpretativo. Al ser una investigación en el ámbito educativo, depende, de un contexto social que lo hace complejo y diferenciado que interviene en la forma en como el sujeto significa el objeto de estudio (Jiménez, 2004).

El escenario de la investigación implica a egresados que recién se integran al campo laboral, para lo cual se recuperara el seguimiento a egresados, también se realizaron entrevistas a profundidad egresados y empleadores, para reconocer mediante procesos de reflexión y autoevaluación si responden a las necesidades y demandas del ámbito laboral en donde se encuentran. La recolección de datos se realizará tanto a egresados como empleadores mediante la técnica de investigación de entrevista a profundidad.

El análisis de datos, según Álvarez (2009) se llevó a cabo por medio del método de comparación constante, porque permite considerar la diversidad de los datos y al compararlos de forma constante tienden a desarrollar una teoría que es producto del análisis.

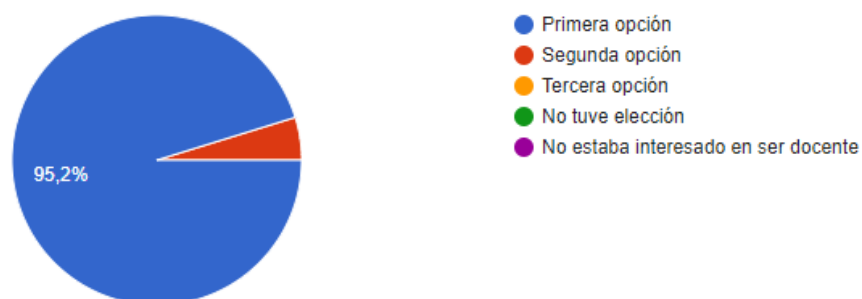
Resultados

Los resultados implican tener los primeros comentarios que realizan los egresados donde se destacan los siguientes aspectos:



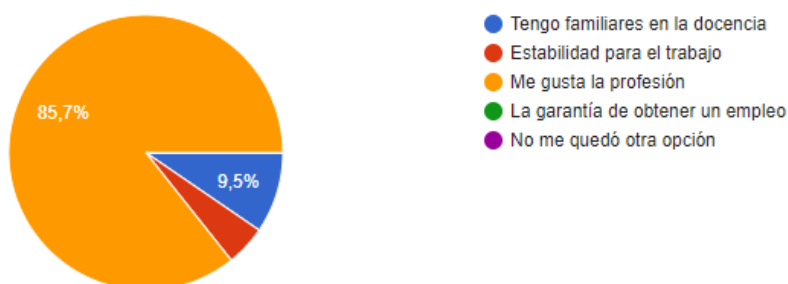
En esta gráfica se encuentra como resultado que el total de los egresados se encuentra laborando en la docencia frente a grupo, con ello se tiene la perspectiva de primera mano del desempeño laboral diario, esto permite que se tengan comentarios y reflexiones desde una perspectiva frente a los alumnos.

Un segundo aspecto reviste el hecho de encontrar la elección del perfil profesional, por tanto, la gráfica refiere a que opción fue la elegida para elegir la carrera de formación:



En este sentido la elección es un aspecto relevante pues incluye que se defina desde la formación el que esto fue, pensado, por tanto las acciones que se desprenden de ella son relevantes.

Otro de los elementos que se consideraron fue la representación para la elección de la profesión docente, donde es relevante la siguiente gráfica.



Esto implicó una conceptualización sobre lo que implica el gusto por la docencia, este se puede ver en la posibilidad constante de mejorar en el desarrollo de la profesión docente y las acciones que se pueden determinar en esta concepción de “gusto por la docencia”, habría que ponderar dicho aspecto por encima de la garantía de empleo, ello refiere que puede haber un aspecto que implica ética y valores, mas allá de referentes concretos que aluden al salario.

Discusión y conclusiones

Las escuelas normales, tienen un nuevo horizonte para poder atender las necesidades de formación de docentes noveles, que al integrarse al campo laboral, van más allá de aspectos monetarios y seguridad laboral, si bien en estos aspectos hay que ahondar, se ve el reflejo y posibilidad de una nueva “visión2, respecto a la docencia, este aspecto se ve reforzado con lo propuesto desde los planes y programas de estudio, lo mismo que desde la formación escolarizada propuesta desde la escuela normal.

Para el “docente novel”, los conocimientos y habilidades representan la oportunidad de construir en la práctica, con un sustento derivado de la formación docente inicial propuesta desde la escolarización dentro de una escuela normal. Aquí se fortalece la relación entre la teoría y la práctica, para implementar los avances que la ciencia y la tecnología proponen, por lo que la aplicación de estos adelantos contribuirá al fortalecimiento de los saberes tanto del estudiante como del docente formador (Imbernón, 2004). Por lo que un profesional de la docencia con estas características requiere de una nueva política nacional, donde la ruptura con los estereotipos y la permanente retroalimentación de los conocimientos son el propósito a alcanzar.

La valoración, de los alumnos egresados que se encuentran en el campo laboral, incluye reflexionar sobre las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los campos formativos del perfil de egreso disponen, mismos en los cuales transitó, por tanto, es importante analizar los estilos, las prácticas escolares, el interés y motivación que la Escuela Normal les estampó durante su estancia como estudiantes. La Escuela Normal, ha transitado por un proceso de gestión y planeación en apego a la política educativa nacional e internacional, en la construcción se reconoce fortalezas y debilidades en aspectos como la planeación de los servicios, los profesores de las escuelas normales, los planes y programas de estudio, los directivos, la gestión del sistema estatal y sus estudiantes, para identificar las fortalezas y los problemas de la entidad en materia de la formación inicial de docentes en sus diferentes áreas de atención.

El proceso reflexivo incluye que los docentes noveles expresen en comunidad. Para reconstruir su identidad, la cual en este momento de inserción laboral reciente puede determinar con en secuencia se logrará una mejora, calidad e incluso excelencia para que el proceso educativo cotidiano sea un proceso reflexivo constante, aludiendo a la idea de Freire, nos educamos en sociedad.

Referencias

- Abréu, Van Grieken, C. (2012). La inserción: un eslabón determinante en la profesionalización docente. *Ciencia y Sociedad*, XXXVII (2).
- Álvarez, J. y Gayou J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F.: Paidós.
- Avalos (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y como perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? Informe proyecto Fondecyt.
- Bourdieu, Pierre (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de un sistema de enseñanza*. Editorial: Laia/Barcelona
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Tercera reimpresión. Madrid: Morata.
- De Bono Edward, (1997). *Aprende a pensar por ti mismo*. Ediciones. Paidós Ibérica, S.A. Barcelona

- Díaz-Barriga Arceo, F. "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en: Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), [En línea] México: IISUE-UNAM/Universia, 2010, vol. 1, núm.1, [Fecha de consulta: 19 de marzo de 2013] Disponible en <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>
- DOF. (2019). Ley General de Educación. Nueva ley publicada en el diario oficial de la Federación.
- Escudero, J. M. "Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación". En: XXI Revista de Educación. [En línea] España: Universidad de Huelva, 2010, [Fecha de consulta: 2 de abril de 2013]. Disponible en
- Flick, U. (2012). Introducción a la Investigación Cualitativa. España: Morata. Fondecyt.
- Iglesias, A. Southwell, M. (2020) Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 19, núm. 40, 2020 Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Imbernón (2004) La educación en el siglo XXI. Retos del futuro inmediato. GRAO, Barcelona, España.
- Imbernón, Francisco. (2007) La formación del profesorado. Magisterio del Río de la Plata.
- Jiménez, Pérez R. y Wamba Aguado. (2004). ¿Podemos construir un modelo de profesor que sirva de referencia para la formación de profesores?, Revista de curriculum y formación del profesorado, 8 (1).
- SEP (2017). Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. Ciudad de México, México.
- Solís, Núñez, Contreras, Vásquez, et.al. (2016) Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes.

Gestión comunitaria y empoderamiento docente: mirada para el seguimiento de egresados MIPCE

ESCUELA NORMAL DE ECATEPEC

Fabián Martínez Hernández

Evelyn Cervantes Cerón

Fabiola Hernández Aguirre

Palabras clave: Seguimiento de Egresados, Gestión Educativa, Formación Docente, Relaciones Interculturales, Sujetos Sociales.

Resumen

El presente es un avance de la investigación que actualmente se está desarrollando a partir del seguimiento de egresados de la primera generación de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE). Dadas la perspectiva epistemológica del programa de la MIPCE y los primeros hallazgos empíricos del estudio, ha surgido la necesidad de construir una perspectiva que permita comprender a los docentes egresados como agentes capaces de gestionar y de construirse a sí mismos, en relación-tensión con sus autoridades, padres de familia y sus estudiantes. Es así, como este trabajo presenta el tejido que, desde un primer ejercicio de problematización construido a partir del análisis Político del Discurso y, con base al referente de Laclau y Alemán (2003), se pretende dar cuenta de la manera en que el discurso de la calidad ha impuesto una perspectiva de gestión educativa subalterna, enajenante y homogenizadora que es incompatible con el proyecto intercultural crítico y, por tanto con la mirada que fundamenta el propósito formativo de la MIPCE. De este modo, a partir del ejercicio de problematización discursiva, se coloca a la gestión comunitaria y el empoderamiento docente con y para el otro, como urgencias en la acción escolar. Porque es ahí, donde están siendo nuestros egresados para construir el cuidado para ser en comunidad.

Introducción

El poder de la palabra y la voz en los procesos de formación docente en las escuelas normales cobran relevancia y adquieren un sentido más amplio cuando los egresados se confrontan a escenarios reales de la vida académica. Es ahí donde gestionan una diversidad de relaciones no solo entre los estudiantes, sino con padres de familia y autoridades educativas para vivir el proyecto de nación, cuyo eje articulador está inscrita en los planes y programas de estudio vigente. En ese entramado, ellos reactivan saberes para tomar decisiones que, desde su subjetividad, es la vía factible para el encuentro con los actores educativos. De este

modo, el presente trabajo es un avance de la investigación que actualmente se está desarrollando a partir del seguimiento de egresados de la primera generación de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE).

La perspectiva hegemónica que, regularmente articula los trabajos de seguimiento de egresados, es aquella que recupera el modelo de evaluación interno y externo, donde el objetivo central está en la valoración de los resultados del programa a partir de las demandas del mercado, especialmente desde la perspectiva de los empleadores. Para el caso de egresados de programas educativos centrados en la formación de docentes, el discurso de la calidad que ha permeado el campo en los últimos cuarenta años, aprisionó la formación al mercado educativo y el logro de lo dado, objetivado en competencias y aprendizajes acordes con las demandas del capital global. El deterioro del tejido social, la escandalosa desigualdad, exclusión y el deterioro alarmante del medio ambiente, están mostrando la urgencia de procesos de formación distintos, que nos recuperen como humanidad y nos permitan construir alternativas sociales. De ahí, que un programa como la MIPCE se posiciona como posibilidad, al trastocar formas hegemónicas de entender la educación, la escuela y la formación misma. Disrupción que exige una mirada en torno al seguimiento de egresados que permita dar cuenta de las alternativas creadas, por lo que el modelo de evaluación interno y externo se torna insuficiente, si se centra en la búsqueda de resultados desde la lógica del mercado educativo. Es así como se ha tenido la necesidad de construir una estrategia epistemológica y teórico-metodológica acorde al principio formativo del sujeto que vive la experiencia de la MIPCE, por lo que este trabajo pretende dar cuenta de manera sintética de la mirada epistémica y teórica que hemos construido.

Metodología

Para el diseño metodológico de la presente investigación, la cual está centrada en el seguimiento a egresados de la MIPCE, partimos del sentido formativo de la MIPCE cuyo objetivo general del plan de estudios es:

Formar maestros y maestras en la investigación educativa en los estudios interculturales con los fundamentos y herramientas teórico, prácticas y metodológicas propias de la educación intercultural para la paz, que les permitan el ejercicio de la docencia de alto nivel al tiempo de identificar, analizar, proponer y transformar de manera pacífica los conflictos y violencias escolares. Todo ello, desde la perspectiva del pensamiento crítico latinoamericano, los estudios de paz integral y los derechos humanos (DGESUM, 2018, p. 90).

A partir de este objetivo hemos construido una estrategia metodológica que posibilite la articulación entre la valoración de los alcances limitaciones del proceso formativo de la MIPCE y su particularidad epistémico-ética. De ahí que, el seguimiento de egresados no se ha reducido al modelo de evaluación interno y externo (el cual es un requerimiento actualmente), se ha optado por se dar continuidad al análisis del desarrollo curricular que se ha venido trabajando desde el ingreso de los estudiantes de la MIPCE de la primera generación, a partir del modelo iluminativa, mismo que

ha permitido recuperar la experiencia vivida durante el proceso formativo y, que ahora posibilita dar seguimiento a los egresados desde este mismo ángulo, pero ahora recuperando su experiencia en las aportaciones que la MIPCE ha generado para construir alternativas de paz en sus espacios comunitarios.

La articulación entre el modelo iluminativa, con el modelo de evaluación interno y externo nos permite triangular la perspectiva de nuestros egresados con la congruencia del desarrollo curricular y su impacto en las posibilidades que los estudiantes están viviendo en sus espacios laborales. Sin embargo, este fin requiere de una mirada epistémico-teórica acorde, por lo que partimos de entender el proceso formativo de los maestrantes como subjetividades en devenir y tensión y, por ello, recuperamos el Análisis Político del Discurso (APD), el cual posibilita la articulación de la producción discursiva a partir de la comprensión con las relaciones sociales” (Laclau y Alemán, 2003) De ahí que, el APD nos permite problematizar los discursos hegemónicos en torno a la educación, la formación, la gestión educativa y la interculturalidad misma y, a la par nos ofrece herramientas para analizar y comprender el discurso de los actores (en este caso la experiencia de nuestros egresados).

Es así, como a partir de la mirada epistemológica del programa de la MIPCE y los primeros hallazgos empíricos del estudio, nos remiten a la experiencia de nuestros egresados como gestores de espacios interculturales, de ahí que haya surgido la necesidad de construir una perspectiva que permita comprender a estos docentes, ahora maestros en interculturalidad para la paz y los conflictos escolares, como agentes capaces de gestionar y de construirse a sí mismos en relación-tensión con sus autoridades, padres de familia y sus estudiantes, por lo que en este trabajo presentamos el marco desde donde problematizamos y leemos esta experiencia.

Resultados

Como hemos mencionado, nos interesa reflexionar la relación que emerge entre la hegemonía del deber ser que constituye la escuela desde sus diferentes dispositivos contruidos como parte de su cultura escolar y la forma en como nuestros egresados gestionan y se construyen a sí mismos en esos encuentros, a partir de nombrar sus pensares y sentires, planteamos la necesidad de reflexionar el lugar que ocupa la gestión y el empoderamiento docente con el otro, porque es ahí, donde consideramos están siendo para construir el cuidado para ser en comunidad.

En las instituciones educativas la gestión ha sido conceptualizada y desarrollada desde el discurso de la calidad ¿Esta mirada nos permite interpretar y comprender procesos formaticos y experiencias de agencia docente como las que están viviendo nuestros egresados?

El discurso de la calidad educativa ha permeado la construcción y desarrollo de aspectos discursivos y prácticas instrumentalizadas que cuya implementación en las organizaciones escolares ha generado la imposición de lo dado y la búsqueda

de resultados medibles y, por supuesto acordes a los estándares demandados desde la exterioridad.

La calidad en el paradigma gerencial de la modernización ha llegado a la Escuela a configurar la gestión escolar en cuanto a las condiciones de materialización, instrumentalización y reglas de juego de los capitales tangibles e intangibles del campo educativo, llevando consigo a los actores de la educación a producir y reproducir la cultura de la calidad educativa. Esta cultura es incorporada y representada desde elementos propios del desarrollo capitalista como lo son: la racionalización de los recursos físicos y tecnológicos; la normalización de los procesos misionales y de apoyo de la gestión escolar; el entrenamiento, formación y control del recurso humano; el establecimiento de jerarquías de autoridad y poder; y la generación de canales de comunicación para promulgar en el clima escolar indicadores de gestión, de cumplimiento, de resultados y de impacto de las prácticas pedagógicas y administrativas, a fin de motivar los actores educativos en el hacer institucional. (Arrubla, González y Muñoz, 2010, p. 85-86).

Tal como muestran Arrubla, González y Muñoz, la cultura instituida por el discurso de la calidad impone una gestión objetivada en racionalización, normalización, control, cumplimiento y resultados. Es decir, la educación como inversión, como capital tangible e intangible que debe de ser redituable y responder a las necesidades del mercado global. Este es el marco epistemológico y político que permea de manera hegemónica la gestión en las escuelas donde laboran nuestros egresados. ¿Es desde este marco que podemos comprender a estos profesores como gestores?, ¿esta perspectiva de gestión educativa es congruente con un proyecto educativo como la MIPCE?

El papel estelar que tiene la investigación en nuestro programa posibilitó la construcción de nuevas miradas que, desde la propuesta epistemológica de la interculturalidad crítica para la paz, ha permitido problematizar relaciones, significados y sentidos que habíamos vivido desde la naturalización y normalización de discursos hegemónicos. De este modo, se han logrado construir objetos de estudio que más que cuestionar, señalar y pretender corregir al otro, problematizan las interpretaciones que guían las relaciones con los otros; y cómo significamos y vivimos las infancias y las juventudes, así como la propia educación formal en el marco de la cotidianidad de las escuelas. Ejercicios problematizadores que se construyen a partir de la revisión teórico-metodológica en cada uno de los cursos que integran el trabajo de la MIPCE, estos últimos se convierten en espacios donde las voces e interpretaciones de maestrantes y docentes se encuentran, se confrontan y reconstruyen como ejercicio intercultural que ha posibilitado generar rupturas en nuestras perspectivas y formas de vivir la relación con los otros... Desde esta lógica hemos creado saberes críticos que develan significados, sentires e historias que, lejos de la prescripción del deber ser para la búsqueda del funcionamiento de un sistema, posibilitan comprender(nos) para poder transformar(nos). (Hernández, 2020, p. 16)

Es así como el proyecto formativo de la MIPCE, requiere del reconocimiento de la diferencia, de la dignidad de formas de ser y vivir distintas. Y, por tanto, parte de la

existencia de docencias, juventudes, infancias y educaciones como recursos de vida valiosos. Cuya negación, exclusión o asimilación son formas de violencia, cultural, simbólica, directa y estructural. Dado que, “Según Marco Raúl Mejía (2006) la política educativa, establece parámetros de racionalidad, en el ámbito administrativo y deja de lado los desarrollos pedagógicos, lo que hace que surja una tendencia a la constitución de un currículo único” (Arrubla, González y Muñoz, 2010, p. 94) Y por tanto, una forma única de ver la educación, la formación y el sentido de la docencia, de ahí que, la perspectiva de gestión que emana del discurso de la calidad, sea incompatible ética, política y epistémicamente con el proyecto formativo de la MIPCE. Luego entonces ¿qué perspectiva de gestión nos permite dar cuenta de dicho proyecto?

De las categorías teóricas que colocamos para generar dialogo con nuestros egresados destaca el concepto de gestión comunitaria y empoderamiento docente, voces que emergen como primer acercamiento al referente empírico de esta investigación, pues se reconoce la presencia de lo dado como factor instruccional incuestionable desde la autoridad. Sin embargo, también la gestación de otras posibilidades de ser y hacer docencia a partir de retratar la realidad cotidiana de su lugar de trabajo.

Un aspecto de valor que recuperamos en nuestros egresados es la noción de gestión comunitaria, esta idea surge en los entrevistados cuando señalan que, además de navegar en las lógicas que impone el sistema capitalista centrada en los resultados y en la rendición de cuentas a la autoridad, en el sentido de hacer y dar respuesta a las emergencias que caracteriza la propia cultura institucional, también reconocen que, en esa realidad de aparente proceso inquebrantable, existe la posibilidad de gestar otras formas de relacionarse con las infancias, las juventudes y sus procesos de aprendizaje al reconocer que cada uno de nosotros somos parte de una multiculturalidad, y por tanto, diferentes sentidos y formas para construirnos, no solo desde lo dado, en este sentido

La gestión, en su dimensión práctica exige mediar, alcanzar consensos y coordinar objetivos e intereses de la comunidad con los de las instituciones y organizaciones sociales con presencia eventual o permanente en el ámbito local. Estas actividades no son sencillas considerando las características de las instituciones, lo efímero de la presencia de éstas en las comunidades y la incertidumbre que provoca el burocratismo, a lo que hay agregar las opiniones y actitudes contradictorias y en ocasiones conflictivas, derivadas de las tendencias locales a la diferenciación social, política y religiosa (Ixtacuy, 2001, p.13).

Si dentro del salón de clase reconocemos nuestras diferentes formas de habitar la vida, estaremos en condiciones de no solo de pensar y sentir distinto los procesos de aprendizaje de las infancias y juventudes, estaremos en la inquietud de construir otras alternativas de relación cotidiana con ellos, lo cual implica, una gestión intercultural, donde el respeto a lo diferente sea el primer nivel de contacto para ser con el otro que no es igual a mí, sintiéndonos así surge la pauta para mediar nuestras palabras y acciones, de consensar un proyecto entre ambas partes, en tanto se le reconoce como un sujeto valioso desde la escuela, de ahí la idea que, la

gestión comunitaria implica ser juntos como proyecto en el ahora desde la escuela a través del diálogo, del escucha. Lo que supone la resignificación de la escuela en las aportaciones al contexto social como una reivindicación que tiene sentido en su función social desde la propia escuela.

No obstante, si consideramos que la gestión comunitaria es un factor esencial para ser juntos desde la escuela, es urgente pensarnos de otro modo los profesores, lo cual implica recuperar la noción de empoderamiento docente desde la formación en las escuelas normales, proyecto que se ha estado construyendo desde la MIPCE, espacio donde los egresados comprenden que su lugar, espacio y tiempo en las escuelas es primordial para construir realidades de armonía para todos, comprendemos por empoderamiento por

la capacidad de cambiar esquemas mentales en la medida que estos cambios sean necesarios, en otras palabras, significa flexibilizar la capacidad de fluir con el cambio en lugar de resistirse a él manteniendo en todo momento los valores de la cultura organizacional. Zechowck (cit. en González, 2000), esto se puede traducir para el ámbito educativo que se debe tomar en cuenta a las personas que poseen cargos de menor jerarquía representado en el docente y el estudiante, con el fin de manejar las ideas que ellas presentan y asumir en serio que los cambios tienen que ir por etapas en función a los integrantes de las organizaciones, es decir, no se pueden cambiar de hoy para mañana los procesos sin tener en cuenta el factor humano, empoderamiento en la educación también procura que la solución salga de la base y sea compartida con los estudiantes, docentes y directivos (Chiavola, 2008, p.133)

La cita anterior, señala que empoderamiento es la capacidad de cambiar esquemas mentales en la medida que estos cambios sean necesarios, si nos situamos en la vida escolar, ¿Qué cambios son posibles y necesarios? ¿es posible resistirse frente a una cultura escolar que se ha reproducido por generaciones? A tales planteamientos la idea de empoderar al docente implica hacer visible aquello que no se nombra a simple vista, y que por supuesto, no se discute y reflexiona desde la cotidianidad, también es posible construir comunidad a partir del reconocimiento de nuestros alcances y posibilidades de nosotros los profesores en la escuela, somos la causa y el principio de un mundo con un sentido más amplio, lugar donde es posible navegar en la incertidumbre.

Conclusiones

El empoderamiento docente que requiere una gestión comunitaria para la creación de encuentros interculturales (objetivo del proceso formativo de la MIPCE) parte de la noción de que el docente pueda reconocerse como sujeto en proceso de subjetivación en relación, con y para su comunidad. Actor con voz, donde participa de un proyecto social compartido que tiene significado y que busca establecer vínculos sociales que gestionan alternativas para estar en el mundo. Empoderamiento, que rompe con una perspectiva de gestión educativa que impone resultados planteados desde la exterioridad como posibilidad única y que compromete a sus docentes con dichos resultados como garantía de

profesionalismo y responsabilidad ética. Un proyecto formativo como la MIPCE plantea la urgencia de reconocernos desde la pluralidad, la incertidumbre y la tensión, como soporte ético de la formación docente que permite relacionarnos desde la dignidad de la existencia con ese otro que la hegemonía ha negado, excluido o asimilado. La paz como proyecto de vida y social solo es posible si como docentes podemos reconocernos como co-creadores de volencias, pero también como subjetividades en devenir, en formación y trans-formación, capaces de comprometernos con el cuidado del otro, cuidado que solo es posible a partir de una gestión que parta de las necesidades de la comunidad y la creación de alternativas conjuntas.

Es así, como esta investigación parte de la necesidad de mirar desde una perspectiva epistémica, teórica, política y ética que esté comprometida con el reconocimiento de la desigualdad, la exclusión del diferente, del otro de la hegemonía, pero también con el compromiso con la comunidad, con la territorialidad que le da sentido y raíces a la labor docente. Es esta mirada la que se articula con el proyecto de la MIPCE Ecatepec y que nos permite comprender las experiencias de nuestros egresados. Pero más importante aún es desde este marco que es factible abrir la puerta a la posibilidad de construir un mundo donde quepan muchos mundos.

Referencias

- Arrubla Sánchez, G, González Mejía, E y Muñoz Upegui, P. (2010) Del discurso de la calidad educativa en la gestión de la Organización escolar Loma Linda: la voz de directivos y docentes, Universidad San Buenaventura, Tesis de grado Magíster en Educación, http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/bitstream/10819/532/1/Lectura_Discurso_Calidad_Arrubla_2010.pdf
- Chiavola, C.(2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo Omnia. vol. 14, núm. 3, Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Hernández Aguirre, F (2020) Realidades Interculturales. Cuerpos y voces en la escuela. AMAPSI Editorial. <http://amapsi.org/web/libros-y-revistas/realidades-interculturales>
- Ixtacuy, O.(2001). Estrategias de la gestión comunitaria. Academia-grupos indígenas: diálogos para una nueva relación. Chiapas, México.

Las vicisitudes que enfrentan los egresados normalistas para la inserción laboral

ESCUELA NORMAL NO. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL

Jesús Ramírez Bermúdez

Luz Janelly Muñoz García

José Alejandro Sánchez Rodríguez

Palabras clave: Egresados, Reforma Educativa, Reforma Curricular, Inserción Laboral, Profesión Docente, Profesionalismo, Educación Normalista.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo explicar la formación y transición del egresado de la Escuela Normal en el uso y manejo de las nuevas tecnologías para la enseñanza. Se trata de un estudio cuantitativo de tipo descriptivo que comprende dos generaciones del programa institucional de seguimiento a egresados, pero además de las vicisitudes que enfrenta el futuro docente dentro del proceso que enfrenta para el ingreso a la docencia. La población se centra en egresados de la escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, tomando como muestra a 58 egresados de la misma y que son parte de las generaciones 2016-2020 y 2017-2021 que cuentan con 34 y 24 alumnos respectivamente. El instrumento empleado para la recolección de la información fue una escala tipo Likert; Los resultados obtenidos se procesaron mediante el programa estadístico SPSS que se presentan mediante tablas de frecuencia, porcentaje y tablas comparativas que permiten una mayor comprensión de los avances mostrados.

Introducción

Las políticas educativas de los últimos gobiernos generaron una serie de incertidumbres laborales en los docentes de los diferentes niveles educativos que conforman el Sistema Educativo Nacional, desde el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa con su propuesta denominada Alianza por la Calidad de la Educación (Gobierno de la República, 2008), donde se pretendía a través de cinco premisas y 10 procesos prioritarios lograr el propósito planteado: modernización de los centros escolares (infraestructura y equipamiento, TIC y gestión y participación social); profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas (ingreso y promoción, profesionalización e incentivos y estímulos); bienestar y desarrollo integral de los alumnos (salud, alimentación y condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno); formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo (reforma curricular) y por último, evaluar para mejorar (evaluación).

Posteriormente durante el mandato de Enrique Peña Nieto se lleva a cabo el Pacto por México donde se aprueba otro cambio en materia educativa, implementando un plan de acción para articular la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico para lograr una sociedad más justa y próspera donde se pretendía desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad, garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo, ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos, promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud y hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible (Gobierno Federal, 2013).

La reforma a los artículos 3º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos genera las leyes secundarias, modificando la Ley General de Educación (LGE), las normas para que Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), creado en el 2002, regule el sistema de evaluación de todos los docentes de educación básica y media superior, además de la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, donde establecen evaluaciones para el ingreso, promoción y permanencia de docentes egresados y en servicio.

Durante el actual gobierno en mayo del 2019 se presenta el 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. Además, se expide La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (2019) que en el artículo primero y en los apartados que la conforman tienen por objeto:

- I. Establecer las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión, con pleno respeto a sus derechos;
- II. Normar los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, y
- III. Revalorizar a las maestras y los maestros, como profesionales de la educación, con pleno respeto a sus derechos. (p.1).

Sin embargo en los tres años que se ha implementado el ingreso a la docencia se han modificado los requisitos y elemento multifactoriales para los egresados de las diversas escuelas Normales del país, lo que ha ocasionado incertidumbres en los futuros docentes, además de algunas vicisitudes que enfrentan durante el proceso y para las dos últimas generaciones se incrementaron por situaciones propias de la pandemia y el confinamiento obligado de diversos sectores, entre ellos el educativo, estableciendo diversos mecanismos y procedimientos las dependencias responsables para atender lo establecido en la convocatoria emitida por las autoridades responsables.

Por otro lado, el Programa Estatal de Seguimiento Egresados para las Escuelas Normales del Estado de México expedido por la Subdirección de Escuelas Normales

([SEN], 2014), define al egresado como “la persona que acredita el plan de estudios correspondiente y asume las responsabilidades de una profesión” (p.18). En los últimos años la inserción laboral del egresado de las escuelas normales es un objeto de estudio idóneo de ser investigado debido a que se ha visto inmerso en diferentes procesos y requisitos que debe cubrir para poder desempeñarse en el campo profesional en que se ha formado y que son emitidos por El Servicio Profesional Docente, primeramente y en la actualidad por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros.

El Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE) es una estrategia que persigue alcanzar los siguientes objetivos, según la SEN (2014):

- Mejorar la calidad de los servicios educativos de las Escuelas Normales a partir del grado de satisfacción social logrado por el egresado durante su formación.
- Evaluar el impacto del egresado y el contexto que lo define durante el primer, segundo y quinto año de su desempeño laboral/profesional en la educación básica estatal.
- Fundamentar la mejora del nivel de desempeño de los egresados en el proceso de concurso de ingreso al espacio laboral/profesional.
- Crear referentes sobre el Seguimiento a egresado de educación normal para contribuir a la sistematización de conocimientos especializados que puedan ser orientados a propuestas sobre el mejoramiento de la operación del currículo de formación inicial y el diseño de procesos integrales de formación en el posgrado.
- Valorar el índice de contratación y condiciones de ingreso de egresados en el ámbito laboral. (p.9)

Indagar al egresado representa un gran reto ya que se tiene que recabar información a través de las opiniones que vierten diferentes figuras cercanas al docente novel, como lo son los empleadores, instituciones formadoras, de los estudiantes, de sus familias y del mismo egresado; o del impacto que se puede observar al incorporarse al campo educativo y su incidencia que guarda con la sociedad (Navarro, 2014). Si bien atender todos estos aspectos es muy interesante se deben considerar otros que se originaron desde la pandemia, por ejemplo la adaptación que tiene el egresado a la educación híbrida, a distancia, virtual y en línea, desde la contribución que los cursos del plan de estudios en que se formó y de los contenidos vistos en los mismos. Además de que saberes utiliza para una transición y adecuación de currículum para estas modalidades.

Metodología

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo que para Monje (2011) lo define como:

La metodología cuantitativa usualmente parte de cuerpos teóricos aceptados por la comunidad científica con base en los cuales formula hipótesis sobre relaciones esperadas entre las variables que hacen parte del problema que se estudia. Su constatación se realiza mediante la recolección de información cuantitativa orientada por conceptos empíricos medibles, derivados de los conceptos teóricos con los que se construyen las hipótesis conceptuales. El análisis de la información recolectada tiene por fin determinar el grado de significación de las relaciones previstas entre las variables. El procedimiento que se sigue es hipotético-deductivo el cual inicia con la formulación de las hipótesis derivadas de la teoría, continúa con la operacionalización de las variables, la recolección, el procesamiento de los datos y la interpretación. Los datos empíricos constituyen la base para la prueba de las hipótesis y los modelos teóricos formulados por el investigador. puesto que ésta se fundamenta en la medición de los datos mediante la utilización de procedimientos estandarizados y aceptados por la comunidad científica. (p. 13)

Acceder al conocimiento de la forma más objetiva posible permite al investigador no sesgar el estudio, ya que la realidad debe presentarse tal y como se muestra permitiendo explicarla y predecirla centrándose en las variables que guardarán una estrecha relación con el proceso investigativo; educación en línea, virtual y a distancia, currículum y planes de estudio, egresado de la escuela normal, cada una ellas contribuirá a la claridad de lo que sucede y el comportamiento de estos constructos en la escuela normal.

Es por ello, que para fines del estudio se ocupará el diseño no experimental transversal, debido a que se recolectarán datos en un tiempo determinado sin intervenir en el ambiente en el que se desarrolla la formación y transición del egresado de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl en el uso y manejo de las nuevas tecnologías para la enseñanza, por lo que no habrá manipulación de variables. Y que desde la mirada de Kerlinger (2002).

La investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistémica en la que el científico no posee de las variables independientes debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independientes y dependiente. (p. 503)

En cuanto a la transversal se recogerán datos en un momento único a las generaciones 2016-2020 y 2017-2021 cuyo propósito principal es describir variables y su interrelación e incidencia en un momento determinado: este tipo de diseño puede abarcar uno o varios grupos, subgrupos, situaciones u objetos determinados, al hablar de un diseño transversal descriptivo Albert (2007), refiere que “el procedimiento consiste en medir o ubicar a un grupo de personas, objetos, situaciones, contextos, fenómenos en una variable o concepto y proporcionar su descripción”.

Procedimiento e instrumento de Recolección de Información. (p. 93)

Para esta investigación se aplicó una escala de tipo Likert entendida como una serie de ítems que expresa una idea de manera positiva o negativa respecto al fenómeno, situación o problema que se quiere conocer. Esta escala lleva por nombre Formación y transición hacia las nuevas tecnologías para la enseñanza y cuyo propósito es recuperar información sobre la transición del egresado de la Escuela Normal en el uso y manejo de las nuevas tecnologías para la enseñanza dentro del contexto de su centro de trabajo y en su práctica docente, se distribuyó de manera electrónica mediante un formulario de Google y consta de cinco categorías y 80 ítems, el cual se realizó a las estudiantes de las generaciones ya mencionadas.

El análisis de datos fue por medio de la estadística descriptiva, de la cual se implica las frecuencias de cada pregunta. Para dar a conocer el resultado de este análisis se utilizará el programa SPSS, el cual permite el realizar análisis de datos y gráficos estadísticos sin tener que conocer la mecánica de los cálculos ni la sintaxis de los comandos del sistema, además es muy adecuado para organizar los datos estadísticos. Para este reporte parcial de la investigación se analizan la edad, datos laborales del egresado, su incorporación a los subsistemas educativos, el contexto laboral y características de los alumnos.

Resultados

Se encuestaron a dos generaciones de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, la 2016-2020 conformada por 34 egresadas, de las cuales respondieron 23 el instrumento; de la 2017-2021 atienden la encuesta 13 docentes de 24 que conformaron el grupo, cuya sumatoria de ambas es de 36 egresadas que hacen llegar sus respuestas, El total de ambas generaciones son 58 nuevas educadoras. De la primera generación, el porcentaje que emitió su respuesta es del 68% y de la segunda 54%, considerando la totalidad de ambas generaciones es el 62%. Sus edades oscilan de los 22 a los 26 años, con una moda de 23 años (ver tabla 1); de la generación 2016-2020 cuatro atienden primer grado, 11 segundo y ocho terceros años. De la 2017-2021; una presta sus servicios en primer grado, ocho en segundo y cuatro en tercer grado.

Tabla 1. Edad de las encuestadas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	22	8	22.2	22.2	22.2
	23	19	52.8	52.8	75.0
	24	5	13.9	13.9	88.9
	25	2	5.6	5.6	94.4
	26	2	5.6	5.6	100.0
	Total	36	100.0	100.0	

Nota: La tabla muestra la edad de las egresadas que respondieron la encuesta.

De las docentes de la generación, 2016-2020 ocho trabajan en el turno vespertino y 15 en el matutino lo que representa el 34.7% y el 65.4 % respectivamente. Por otro lado, de las egresadas en el 2021 el 92.2 % lo hacen en el turno matutino y el resto (7.8%) en el vespertino. El número de alumnos que atienden va desde nueve hasta 31 estudiantes, sin embargo una de las egresadas aún no le asignan plaza, por consiguiente no tiene alumnos, colocando cero en este rubro; de las que tienen grupo designado la media es de 22.5 alumnos, donde nueve docentes se encuentran por arriba del promedio y el resto no logran llegar a la media, sin duda esto se debe a los padres de familia que deciden no inscribir a sus hijos en este nivel educativo por la desconfianza que genera la pandemia causada por el SARS-CoV-2 (ver tabla 2). Todos los alumnos de las docentes encuestadas sus edades oscilan entre los tres a seis años.

Tabla 2. Cantidad de alumnos por egresado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1	2.8	2.8	2.8
	9	1	2.8	2.8	5.6
	10	1	2.8	2.8	8.3
	14	2	5.6	5.6	13.9
	15	1	2.8	2.8	16.7
	16	2	5.6	5.6	22.2
	17	1	2.8	2.8	25.0
	18	1	2.8	2.8	27.8
	20	3	8.3	8.3	36.1
	21	2	5.6	5.6	41.7
	22	2	5.6	5.6	47.2
	23	1	2.8	2.8	50.0
	24	3	8.3	8.3	58.3
	25	3	8.3	8.3	66.7
	26	2	5.6	5.6	72.2
	27	1	2.8	2.8	75.0
	28	2	5.6	5.6	80.6
	29	3	8.3	8.3	88.9
	30	3	8.3	8.3	97.2
	31	1	2.8	2.8	100.0
	Total	36	100.0	100.0	

Nota: Cantidad de alumnos que atienden los egresados de las generaciones 2016-2020 y 2017-2021, frecuencia y porcentaje acumulado.

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros en el Capítulo III. De los ámbitos de competencia; específicamente en el Artículo 15 que a la letra dice: “Corresponden a las autoridades educativas de las entidades federativas, en el ámbito de la educación básica, las siguientes atribuciones” SEP (2019, p. 8). Corresponde a los gobiernos estatales, SEP (2019) según el apartado IX.

Asignar las plazas vacantes objeto de la convocatoria, sea para el inicio del ciclo escolar o en el transcurso de éste, respetando los principios de legalidad,

transparencia, equidad e imparcialidad, con estricto apego al orden establecido, de mayor a menor, con base en el resultado obtenido por los sustentantes que aprobaron los procesos de selección para la admisión, para asegurar la prestación del servicio público educativo. (p.9)

Ante la normatividad vigente las egresadas al aparecer con un número de ordenamiento dentro del proceso de ingreso al servicio docente en educación básica en el nivel preescolar, se les otorga una vacante temporal con el fin de basificarse y convertirla en permanente. Ante esto durante el ciclo escolar próximo se les asigna un espacio para laborar en instituciones federales o estatales; para estas generaciones motivo estudio, el 38.9% eligió un preescolar de orden estatal y el 58.3% federal, sin embargo, el 2.8 % brindó sus servicios en escuelas particulares durante el tiempo que no laboró en alguno de los subsistemas mencionados (ver tabla 3).

Tabla 3. Sistemas educativos donde laboran los egresados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ESTATAL	14	38.9	38.9	38.9
	FEDERAL	21	58.3	58.3	97.2
	OTRO	1	2.8	2.8	100.0
	Total	36	100.0	100.0	

Nota: Los sistemas federales han recibido en sus instituciones a un porcentaje elevado de las generaciones 2016-2020 y 2017-2021.

Las competencias propias de la profesión docente es sin duda un tema muy complejo, debido a que existen una multiplicidad de actividades que se realizan antes, durante y después de la intervención; ejemplo de ello es la planeación, evaluación, revisión de Referencias, creación de ambientes de aprendizaje, atención del currículo; además de diversos aspectos que se deben de considerar, como el contexto escolar, organización y acuerdos institucionales, tradiciones y costumbres del docente y del centro escolar, códigos, lenguajes, propuestas metodológicas, saberes del docente y la reflexión de la intervención; todo esto posibilita a la práctica docente como una actividad fluida y cambiante de acuerdo a las características propias de los centros escolares y del grupo donde se lleva a cabo. Para Ramírez (2020) “la práctica se enfrenta a realidades particulares, situadas, donde los conocimientos, habilidades, destrezas y valores son movilizados de distintas maneras, con estrategias diferentes, propuestas contextualizadas que hacen que el docente comprenda y reflexione sobre lo complejo de su profesión”. (p. 77)

La pandemia por el SARS-CoV-2 ha originado una transición a nuevas modalidades de la práctica docente, desde la educación en línea que es conceptualizada como el ciberespacio en donde el docente y el alumno coinciden en una plataforma que permite realizar videollamadas grupales, siendo una modalidad con actividades sincrónicas y en donde lógicamente se hace uso de la internet. Las exigencias ante

las nuevas formas de enseñanza de las egresadas las compromete a emplear plataformas Learning Management System (LMS), que se puede traducir como Sistema de Gestión del Aprendizaje, “se refieren a los softwares con los que se puede crear, gestionar, organizar y entregar materiales de estudio, formación y entrenamiento de forma virtual, para acompañar procesos de formación tanto virtuales como híbridos”. (Fierro, 2022, párr. 4)

Si bien los MLS eran empleados por las docentes para sus clases impartidas a los estudiantes, por otro lado, se necesitaban actualizar, capacitar o consolidar sus saberes digitales, esto se refleja al consultar los MOOC, como lo menciona la Universidad Autónoma de Barcelona ([UAB], 2022). “Los Massive Online Open Courses (Cursos online masivos y abiertos). Es decir, se trata de un curso a distancia, accesible por internet al que se puede apuntar cualquier persona y no tiene límite de participantes” (párr. 1). Como estrategia para el uso y manejo de diversas plataformas o aplicaciones con fines educativos que puedan ser aplicados de manera presencial, en línea o en un modelo híbrido, entendido como clases presenciales y a distancia con las propias características del contexto escolar en los diferentes niveles educativos y poblaciones del país.

Al cuestionar a los egresados de las generaciones motivos de estudio se observa que desde su apreciación lograron adaptarse a las nuevas exigencias educativas para el regreso a clases considerando métodos acordes al contexto para atender la modalidad de titulación que el centro de trabajo haya acordado. Además de emplear y aprovechar los recursos y medios de didácticos del contexto escolar o del hogar para favorecer el aprendizaje en sus alumnos (ver tabla 4). 12 de ellas (9 de la generación 2016-2020 y 3 de la 2017-2021) casi siempre lo consideraron y 14 de la primera generación lo hicieron siempre y 10 de la segunda lo que hace un total de 24 docentes.

Tabla. 4. Características de los estudiantes y el contexto.

		Uso recursos y medios didácticos considerando el contexto y características de los estudiantes.		Total
		CASI SIEMPRE	SIEMPRE	
Generación de egreso	2016-2020	9	14	23
	2017-2021	3	10	13
Total		12	24	36

Nota: Los encuestados emplean recursos y medios didácticos que el contexto ofrece y consideran las características de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

En este marco sociopolítico la importancia de centrar el estudio desde una lectura coyuntural para comprender el contexto laboral del egresado, se encuentran las consecuencias, por la aparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y su homónima, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), instituciones con marcos legales distintos diferente traduciéndose en opuestas según lo argumentado por el periodos presidenciales distintos, al analizarse se denotan sus consecuentes procesos dinamizadores de vicisitudes que los egresados han de enfrentar, ya que en ella se encuentran los aspectos legales que dan sustento al proceso de profesionalización del magisterio de educación básica.

Como se puede observar, las reformas educativas centran el debate de la coyuntura político-educativa por ser el referente de discusión para analizar y comprender el escenario laboral al cual debe enfrentarse el egresado normalista, por tanto, dicho escenario considera el desarrollo nacional en términos de competitividad económica, al mismo tiempo que sienta sus bases en la modernización y la calidad educativa, desde este panorama la profesionalización docente se concibe como garantía de un servicio laboral altamente calificado.

Por tanto, el egresado que ofrece sus servicios en los espacios educativos públicos estará aceptando que su formación será continua y regida por el marco normativo del perfil profesional dispuesto por el Estado, convirtiéndose en capital humano, ligado a las políticas económicas neoliberales dadas a conocer por el Banco Mundial (BM) sobre la necesidad de invertir en materia educativa poniendo énfasis en el recurso humano; la vía para tal efecto será la profesionalización del docente de educación básica y se convierte en un “catalizador” necesario para la competitividad económica.

En este contexto, la postura en este estudio, resalta que las reformas educativas no trajeron consigo lo esperado ya que en la coyuntura político y educativa que funge como antecedente de la investigación. De esta forma, la abrogación de la Ley General del Servicio Profesional Docente LGSPD, en el contexto de la transición política y las nuevas políticas de profesionalización docente del 2019, que dan lugar a la promulgación de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM, 2019), son el resultado de “avatares disidentes, transiciones políticas y nuevos pactos que llevaron a un hecho inédito en materia educativa, la abrogación de una ley que colocaba al docente de educación básica en un escenario laboral competitivo pero también resiliente” (Muñoz, 2022).

Referencias

- Díaz, V. (2009). Análisis de datos de encuesta. Desarrollo de una investigación completa utilizando SPSS. Editorial UOC.
- Fierro, L. (2022). Descubre qué es un LMS y sus características. Crehana. <https://www.crehana.com/ec/blog/empresas/que-es-un-lms/>.

- Muñoz, L. (2022). La construcción identitaria colectiva del docente de educación básica, desde una coyuntura política y educativa entre poder y resistencia. Tesis Doctoral. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. (ISCEEM).
- Ramírez, J. (2020). Sinergia educativa, principio fundamental en la consolidación de competencias profesionales. Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. SEP.
- Universidad Autónoma de Barcelona. (2022). ¿Qué es un curso MOOC?. Universitat. UAB. <https://www.uab.cat/web/estudiar/mooc/-que-es-un-curso-mooc-1345668281247.html>.

Satisfacción de la formación inicial recibida de los egresados de la ENT

ESCUELA NORMAL DE TECÁMAC

Lina Xochitl García Sánchez

Palabras clave: Seguimiento de Egresados, Formación Profesional.

Resumen

La presente ponencia es parte del resultado de un ejercicio de investigación más amplio del seguimiento a egresados, es de tipo descriptivo con el objetivo de conocer la satisfacción de la formación inicial recibida, inspirado en el Sistema de Gestión de la calidad ISO 9001: 2015, con 30 egresados de la generación 2017-2020, a un año de haber egresado de la Escuela Normal de Tecámac. La metodología empleada fue a partir de un cuestionario de 12 reactivos aplicado vía google drive sobre el nivel de dominio logrado en las competencias profesionales del perfil de egreso. El procesamiento de la información fue por medios estadísticos y posteriormente su análisis e interpretación se ubicó desde los trayectos formativos de la malla curricular 2012 de la licenciatura en preescolar, con el objetivo de identificar áreas de mejora en la formación inicial docente desde el ejercicio profesional y con ello fortalecer la inserción de egresados a la Unidad de Sistema para las Maestras y los maestros (USICAMM). Los resultados indican una fortaleza en los trayectos formativos de práctica profesional y el trayecto psicopedagógico y un área de mejora en la formación para la enseñanza y el aprendizaje.

Introducción

Como Institución de Educación Superior, la Escuela Normal de Tecámac (ENT) tiene la necesidad de concretar estrategias para incursionar en los retos que demanda la formación de nuevos docentes de Educación Básica en la sociedad del conocimiento caracterizada por un crecimiento en la importancia del conocimiento como recurso económico que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida y proyecta la necesidad de transformaciones, políticas, sociales y culturales (Ducker, 1990). Por ello, rescatar indicadores para mejorar procesos inherentes a la aplicación de un Programa Educativo, como lo es el de preescolar en la Escuela Normal de Tecámac (ENTEC), cobra especial relevancia e implica hacer uso de un sistema de información que contribuya a gestionar de manera estratégica y permanente una formación inicial de calidad, mediante estudios sistematizados a los egresados, y con ello fortalecer la toma de decisiones académicas en la formación inicial de las futuras generaciones.

Considerando que el seguimiento de egresados como estrategia permite un puente de comunicación entre las relaciones del mundo de la formación profesional y del

trabajo, se busca identificar y describir el nivel de satisfacción que tienen los egresados de la ENTEC de la generación 2017- 2020 sobre la formación inicial recibida a un año de haber egresado, para identificar fortalezas y áreas de oportunidad desde los diferentes trayectos formativos que conforman la malla curricular.

La razón por la que establece esta relación entre las competencias del perfil de egreso y los trayectos formativos reside en que en ellos se concreta la práctica docente a partir del desarrollo de cada uno de los cursos por los que se conforman los trayectos. Bajo esta lógica se pueden identificar los cursos en los que es necesario hacer mejoras durante la formación inicial.

En ese sentido el ejercicio investigativo ayuda a retroalimentar los procesos de formación inicial de docentes de educación básica en preescolar que están cursando su formación inicial en la institución, haciendo visibles aspectos que es necesario mejorar, al mismo tiempo que se identifican las fortalezas construidas como institución.

Visualizando la diversificación de necesidades en la sociedad en las últimas décadas y considerando al conocimiento como motor económico y de mejora social, el valor de la educación superior como fuente del conocimiento, bajo argumentos de la sociedad de conocimiento se exploran sus características al insertarse al mundo laboral de manera competitiva y por ende productiva. En ese sentido, el programa institucional de Seguimiento a egresados se establece con una visión estratégica y prospectiva con la intención de potenciar el aseguramiento de la calidad del Programa Educativo ofertado en la ENTEC en la Licenciatura en Educación Preescolar plan 2018.

Por ello es que surge a siguiente pregunta de investigación que da sentido al trabajo realizado: ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de mejora en la formación inicial docente a partir de la satisfacción sobre la formación inicial recibida de los egresados de la generación 2017-2020 que se formaron profesionalmente en la Escuela Normal de Tecámac?

Marco teórico

Zas (2002) establece que “la satisfacción es el resultado de un proceso que se inicia en el sujeto, y termina en él mismo, por lo que se hace referencia a un fenómeno esencialmente subjetivo desde su naturaleza hasta la propia medición e interpretación”. La satisfacción es un concepto que se refiere a algo o alguien, que tiene que ver, a su vez con lo que se quiere, se espera, o se desea y está en relación a un cierto resultado, en este caso referente al perfil de egreso. Para lograr la satisfacción, como algo sentido en un sujeto, debe haber al menos una intención en otro sujeto de realizar una acción determinada que provoque resultado, el cual será valorado como positivo o no en función de indicadores preestablecidos para el logro de un objetivo. Esta idea asociada a la calidad como un proceso de revisión y evaluación constante de las competencias profesionales del perfil de egreso, contribuye a la identificación de logros y de posibles mejoras que retroalimenten la

vida academica en la ENTEC a traves de nuevas decisiones en la formacion inicial de educadoras.

Objetivo

Identificar áreas de mejora en la formación inicial docente desde las competencias del perfil de egreso, para fortalecer la inserción de nuestros egresados al USICAMM, tomando como parámetro de medición el grado de satisfacción de la formación inicial recibida de los egresados de la generación 2017- 2020.

Metodología

La muestra fue tomada de la generación 2016-2020 a un año de su egreso, es decir en 2021. participaron 30 egresadas en la aplicación de un cuestionario.

El instrumento de investigación fue un cuestionario que se diseñó con 12 reactivos a partir de las competencias profesionales del perfil de egreso de la licenciatura en preescolar del plan de estudios 2012 con una escala de medición para obtener el nivel de dominio que consideran haber logrado.

El primer reactivo de carácter valorativo se usó para identificar el nivel de satisfacción que tenían respecto a la formación inicial recibida de manera genérica, empleo como escala de medición de totalmente insatisfecho con un valor de 1 y muy satisfecho con un valor de 5. El reactivo 2 fue para obtener información sobre elementos que consideran les hicieron falta en su formación inicial y requieren en el ejercicio laboral mientras que en el reactivo 3 se solicitó un listado de 5 fortalezas que profesionalmente consideran tener. Estos dos reactivos tuvieron la función específica de ubicar fortalezas y áreas de mejora además de contextualizar los demás reactivos.

A partir del reactivo 4 y hasta el 12 se mide el nivel de dominio que consideran haber logrado en su formación inicial, sobre las competencias del perfil profesional con una escala de 1 sin dominio y 5 excelente dominio.

Los datos fueron sometidos a un proceso estadístico básico que describe los resultados en términos del nivel dominio, bajo los siguientes criterios: de 1 a 2 se considera que no hay un dominio, el 3 un dominio medio, el 4 un buen dominio y 5 un dominio excelente. Los parámetros de excelencia fueron considerados como fortalezas y los que se encontraron por debajo de los 3 fueron considerados oportunidades de mejora con necesidad de atención.

Resultados

Respecto a que tan satisfechas se encuentran las egresadas con la formación inicial recibida 23 de 30 se encuentran muy satisfechas con la formación inicial recibida valorando con un 5 y representan el 76.7% mientras 7 de 30 valoraron con un 4,

representando el 23.3%. Se observa por tanto que el 100% de la muestra se encuentra satisfecha con la formación inicial recibida.

Sobre los conocimientos y/o habilidades académicas que consideran les hicieron falta en tu formación inicial manifestaron lo siguiente:

Conocimientos	Habilidades
-Seguimiento de protocolos aplicados en el preescolar. -Equidad de género. -El proceso de enseñanza-aprendizaje con las tecnologías (a distancia) -hizo falta el realizar prácticas en jardines de niños del subsistema federal para conocer la dinámica de trabajo acercamiento con aspectos legales. - Conocimiento sobre acuerdos y aspectos legales sobre la educación y la docencia. Evaluación de aprendizajes, elaboración de instrumentos y retroalimentación. Aspectos normativos y leyes de la educación. Conocimientos sindicales. Bases legales de la educación Estrategias pedagógicas Acuerdos y leyes que debes conocer como docente. Didácticas innovadoras	-Seguimiento de protocolos aplicados en el preescolar -Capacitación para clases en línea. -Gestión y rendición de cuentas. -Profundizar en la investigación educativa. -Práctica deportiva.

Las fortalezas que consideraron tener fueron agrupadas por categorías que permitieran ubicarlas desde los trayectos formativos por razones prácticas y de manera representativa se manifestaron las siguientes:

- 1.- En la elaboración de diagnóstico, planeación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estrategias docentes y didácticas, construcción de ambientes de aprendizaje, Identificación de necesidades de aprendizaje, realizar observación de los procesos de los niñas y niños. Conocimiento y aplicación del plan y programa de estudio de preescolar. Considerar el contexto como parte fundamental el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, evaluación de los aprendizajes. Adecuaciones curriculares.
- 2.- En las prácticas profesionales. Asistencia a consejos técnicos, proyectos de investigación, recursos para la reflexión de la práctica y construcción del modelo docente.
3. Valores: Responsabilidad, disponibilidad para el trabajo, trabajo en equipo, respeto, diálogo y toma acuerdos, ser persistente y constante, ambientes de colaboración con los niños, creatividad, resiliencia, mente abierta al cambio.
- 4.- Teoría: conocimiento de las etapas de desarrollo de las niñas y los niños, conceptos fundamentales del proceso enseñanza y aprendizaje. Revisión de diferentes autores para la intervención en el aula. Bases teóricas del

aprendizaje. Bases para la construcción de ambientes inclusivos. Bases para trabajar competencias socioemocionales.

- 5.- Uso de TIC's. Habilidades digitales e innovación como parte de las actividades institucionales y de aula.

El nivel de dominio en cuanto al diseño de planeaciones didácticas aplicado al contexto profesional: El 56.7% considera haber logrado un buen nivel de dominio valorando con un 4 en la escala del 1 a 5. Donde 1 es sin dominio y 5 excelente dominio. El 43.3% asignó un valor de 5 por lo que considera haber logrado un excelente dominio. De manera general se encuentran satisfechos con la formación inicial recibida respecto al diseño de planeaciones didácticas lo que indica una fortaleza en la generación referida.

El nivel de dominio que consideran haber logrado para generar ambientes formativos y desarrollar las competencias en los alumnos: 53.3% del 100% refieren haber logrado un buen dominio para generar ambientes formativos y desarrollo de competencias en los alumnos. El 46.7% del 100% refieren haber logrado un nivel de dominio excelente, por lo que de manera general se expresa como una fortaleza de la formación inicial recibida.

El nivel de dominio logrado para la aplicación del plan y programas de estudio de la educación preescolar fue el siguiente: El 56.7% del 100% manifestó haber desarrollado un excelente dominio en la aplicación del plan y programa de estudios de educación preescolar valorando con 5. El 40% del 100% considero haber logrado un buen desarrollo otorgando un valor de 4 y el 3.3% manifestó que logro un dominio medio valorando con un 3, por lo que se considera una posible área de mejora durante la formación inicial.

El nivel de dominio logrado para el uso de las TIC's como herramienta de enseñanza y aprendizaje: El 50% del 100% indicó que logro un excelente dominio en el uso de la TIC's como herramienta de enseñanza y aprendizaje otorgando un valor de 5. El 33.3% del 100% otorgo un valor de 4 por lo que considera haber logrado un buen nivel de dominio. El 16.7% indicó haber logrado un dominio medio valorando con un 3, por lo que se considera un área de mejora.

El nivel de dominio logrado para el uso de la evaluación: El 3.3% considera haber logrado un excelente dominio en el uso de la evaluación de los aprendizajes valorando con un 5. El 60% del 100% manifestó haber logrado un buen dominio de en el uso de la evaluación de los aprendizajes, valorando con un 4. El 33.3% indico haber logrado un dominio medio valorando con un 3. Y el 3.3% indico haber logrado poco dominio valorando con un 2. Los resultados indican una oportunidad de mejora en este aspecto.

El nivel de dominio logrado para propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes: El 53.3% del 100% manifestaron haber logrado un excelente dominio para propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes valorando con un 5. El 43.3% indico haber logrado un buen dominio valorando con un 4 y el 3.3% manifestó haber logrado un dominio medio valorando con un 3. Los resultados indican un área de mejora en este aspecto de las competencias.

El nivel de dominio logrado para actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones: El 66.7% del 100% manifestó haber logrado un excelente nivel de dominio para actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se manifiestan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, valorando con un 5. El 23.3% del 100% manifestó haber logrado un buen dominio, valorando con un 4. El 10% expreso haber logrado un nivel de dominio medio valorando con un 3. Estos resultados indican una posible área de mejora desde la formación inicial es este aspecto de las competencias del perfil de egreso.

El nivel de dominio logrado para utilizar recursos de la investigación educativa: El 46.7% del 100% manifestó haber logrado un excelente dominio en la utilización de los recursos para la investigación educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje valorando con un 5. El 46.7% del 100% indico un buen dominio valorando con un 4 y el 6.7 % valoro con un 3 por lo que considera haber logrado un dominio medio. Estos resultados indican una posible área de mejora es esta competencia profesional desde la formación inicial.

El nivel de dominio logrado para intervenir de manera colaborativa con la comunidad escolar en la solución a problemáticas socioeducativas: El 53.3% del 100% manifestó haber logrado un excelente dominio de esta competencia, valorando con un 5. El 43.3% indico un buen dominio de esta competencia ya en su ejercicio profesional, valorando con un 4 y el 3.3% considero haber logrado un nivel de dominio medio valorando con un 3. Estos resultados indican una posible área de mejora en esta competencia durante la formación inicial.

Conclusiones

Si bien es cierto los egresados manifiestan una tendencia positiva en términos de estar satisfechos y muy satisfechos con la formación inicial recibida en el plan de estudios 2012, es importante destacar que las fortalezas se encuentran básicamente en los trayectos formativos psicopedagógico y práctica profesional, mientras que las áreas de mejora se encuentran en aspectos relacionados con los cursos que integran el trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje (ahora formación para la enseñanza y el aprendizaje en el plan 2018). Este conocimiento permite identificar de manera más fina donde poner atención para mejorar, por ejemplo, en la franja de competencias de quiénes coordinan los cursos relacionados con las temáticas que los egresados expresan como faltantes, como para la implementación de actividades institucionales que contribuyan a satisfacer esas demandas, por lo que su conocimiento es útil para la toma de nuevas decisiones académicas.

Dentro de las diversas actividades que demandan los egresados y que se encuentran parcialmente explícitas en los trayectos formativos, se encuentran las asesorías jurídico legales, que pueden proporcionar elementos para gestionar administrativamente, por lo que se recomienda realizar por lo menos una asesoría de manera anual como una actividad institucional; también es necesaria la vinculación con otras instancias que desarrollen actividades como por ejemplo: los

protocolos de emergencias y temas de la equidad de género porque a pesar de haber iniciado la incursión en ellos, no es suficiente con lo que hasta el momento se ha brindado.

Referencias

González Contreras, Alonso; et al. Satisfacción académica y prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes de salud de Chile disponible en: <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v22n3/2014-9832-fem-22-3-103.pdf>

ISOTOOLS (2022) Relación entre calidad y mejora continua. Disponible en: <https://www.isotools.org/2015/05/28/la-relacion-entre-calidad-y-mejora-continua/#:~:text=La%20mejora%20continua%20es%20un,errores%20o%20%C3%A1reas%20de%20mejora.>

Jiménez González, Amparo. Et Al. (2011) Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. Revista Fuente Año 3 No. 6. Disponible en: <http://dspace.uan.mx:8080/bitstream/123456789/1431/1/Evaluacion%20de%20la%20satisfaccion%20acad%c3%a9mica%20de%20los%20estudiantes%20de%20la%20UAN.pdf>

Krüger, Karsten (2006) El concepto de sociedad del conocimiento. En Revista de Bibliográfica de geografía y ciencias sociales Vol XI. No 683. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>

Procedimiento Seguimiento a Egresados Sistema de Gestión de la Calidad Escuelas Normales Públicas del Estado de México (2017). Disponible en: <https://enpmsgc2017.wixsite.com/iso9001/iso-9001-2015>

Programa Rector de Investigación e Innovación Educativa de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (2014).

SEP. (2012) Plan y programa de estudio de la licenciatura en educación preescolar disponible en: https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular

Seguimiento a egresados: exigencias demandadas en el ámbito laboral

ESCUELA NORMAL DE TEXCOCO

Martín Arias Salas

Palabras clave: Seguimiento, Percepción, Procesos, Ingreso, Demanda.

Resumen

Como parte del proceso de seguimiento a egresados, la investigación que se está desarrollando denominado “exigencias demandadas en el ámbito laboral”, revisa la percepción de la generación 2016-2020 de la Escuela Normal de Texcoco de los licenciados en educación secundaria con especialidad en Formación Ciudadana y Ética, Geografía e Historia, a través de diversos instrumentos aplicados (egresados y contratantes).

Parte de la idea de que, durante su formación en la escuela normal, ellos desarrollan una serie de elementos teóricos y metodológicos (descritos en los rasgos del perfil de egreso del plan 1999) que les permite ingresar a las escuelas secundarias y desempeñarse de manera exitosa en su habitual desempeño. Sin embargo, la época actual les exige a los egresados participar en un concurso bajo las reglas de USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros), en las cuales compiten con egresados de otras instituciones de institución superior para poder ingresar al servicio. Bajo estas condiciones, se ha reflejado que no todos logran un resultado ideal para el anterior objetivo, por lo que resulta fundamental saber la situación actual, pero además reconocer las razones que lo han impedido. Por otra parte, quienes sí logran incorporarse a una institución, qué tanto responden a las expectativas de la institución y propias.

La experiencia y avance en este estudio, refleja preliminarmente que los egresados poseen las condiciones para integrarse a su ámbito laboral. El referente de los directivos es alentador en el sentido de que hasta el momento la mayoría se sienten satisfechos por la labor desempeñada de los egresados, refiriendo una experiencia exitosa.

Se contempla, además, identificar la percepción del propio egresado, quien si bien es cierto posee condiciones para su incorporación, seguro demanda atención para mejorar los procesos de formación que se generan en la escuela normal.

Introducción

Durante el ciclo escolar 2021-2022, se tomó la decisión de continuar y seguir los destinos de los egresados de esta institución, considerando precisamente el PISE (Programa Institucional de Seguimiento a Egresados), cuyos resultados con datos duros pudieron concretarse desde el año pasado y se exigen a las escuelas normales generar para su estudio. No obstante, tal información puede ser relevante y de mayor impacto si se hace un análisis de lo que se vislumbra en “el decir” obtenido en los instrumentos en diferentes etapas, que conlleve a explicar lo que seguramente ha impactado en el actuar permanente de los egresados de la Escuela Normal de Texcoco, por lo que la tarea además de responder una tarea institucional, puede apuntalar y dirigir acciones que valoren, atiendan y mejoren lo que la Normal de Texcoco realiza.

Por lo anterior, en esta ponencia se insiste nuevamente en reconocer que las escuelas normales han tenido a cargo la complicada tarea de generar docentes que trasciendan en sus acciones, pero también de lidiar con un contexto difícil, con carencias y llenos de contradicciones que van determinando la satisfacción o no de quienes han sido alumnos de esta casa de estudios. Es por ello, que si se desea valorar a la normal como institución de educación superior, no se puede dejar de lado lo que refieren De Vries y Navarro (2011) en torno a que este nivel debe ser considerado como el eje central para que un país se desarrolle económica y socialmente, ya que en la instancia indicada para resolver problemas de competitividad y empleo. Se podría agregar, además, personas con alta calidad humana.

Ante lo mencionado, La Escuela Normal de Texcoco resulta una institución de gran relevancia que ha ofrecido de manera permanente los últimos 21 años, de acuerdo a la SEP (2001), y por ende profesionales, en las Licenciaturas de educación secundaria con especialidad en Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética (Plan 1999); y más recientemente, con el Plan 2018, ofertando las Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria con las asignaturas de formación ética y ciudadana, historia e inglés.

Con este antecedente, se recupera a la generación 2016- 2020, como la “básica” para revisar su transición al servicio profesional en sus dos primeros años, el primero considerado como el de ingreso, y el segundo como el de integración. A diferencia del PISE, se busca con este trabajo dar explicaciones sobre el trabajo que desempeñan y cómo han ido adaptando las circunstancias, incluso, cómo cambia su visión durante sus primeros dos años de servicio y ante esto, valorar si las herramientas y competencias desarrolladas en la escuela normal, han sido suficientes para incorporarse, adaptarse y buscar mejoras en el servicio profesional, y si una vez siendo parte del magisterio su actuar permite la consolidación de los objetivos educativos que persiguen cada una de las instituciones educativas a las que se incorporan.

En este ciclo escolar, además del trabajo de que se continua realizando (encuestas y entrevistas), se pretenden atender los referentes citados en el protocolo elaborado en diciembre de 2020: la incorporación de los egresados de la escuela normal al

ámbito laboral, los aspectos valorados por USICAMM, los elementos teóricos y didácticos más débiles (para obtener una plaza), aprendizajes pendientes en el proceso de formación, el docente normalista en su ejercicio profesional, vínculos con docentes y directivos; y estrategias de mejoras a implementarse (se está transitando de la fase de recepción y captación e información, a una de análisis y explicación), que de alguna manera sugiere el documento rector del Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE, 2016) el cual enfatiza que su:

“...finalidad es orientar el diseño de instrumentos pertinentes para recopilar y sistematizar la información proporcionada por sus egresados y la vertida por los empleadores, desde las circunstancias del campo laboral, y así valorar el impacto institucional de la instrumentación de los Programas Educativos Ofertados” (p.1)

Es por ello que la tarea principal al efectuar este estudio del seguimiento a egresados, se viene respondiendo la pregunta formulada desde el protocolo ¿Cuáles son las principales exigencias demandadas a los egresados de la Escuela Normal de Texcoco para integrarse exitosamente a su ámbito laboral?

De tal cuestionamiento, se han obtenido hasta el momento las demandas de la generación 2020, de los contratantes (directivos) y se encuentra en proceso información del actual ciclo escolar, así como el del análisis de lo que acontece en el actuar diario.

Metodología

El propósito de este trabajo es Identificar las principales demandas de los egresados, docentes y directivos de las escuelas secundarias donde se han incorporado los normalistas, a fin de generar las condiciones mínimas que contribuyan con el egresado a integrarse exitosamente en su área de trabajo.

Para ello, resulta necesario precisar lo que se ha estado haciendo durante estos dos ciclos escolares que abarca el estudio. Se debe referir que inicialmente sólo se había contemplado un ciclo escolar en donde incluso se contemplaban 3 generaciones (2019, 2020 y 2021). Sin embargo, esto generó mucha información, a pesar de que también sólo se estaba considerando un estudio descriptivo. Es por ello, que se anexa un nuevo ciclo escolar, y se considera sólo a la generación 2020 de quienes ya se recabó información desde el ciclo escolar 2020-2021, y se continua en este ciclo su seguimiento para valorar esos ajustes que va viviendo y modificando.

Una condición especial para esta generación es que su incorporación al servicio se vivió bajo la crisis generada por el COVID 19, por lo que sus primeros acercamientos a la escuela y con los alumnos se dio de manera virtual, resultando más significativas las diferencias en sus procedimientos actuales, en los que ya se regresó a las clases presenciales.

El trabajo realizado se trata de un estudio cuantitativo-explicativo que propone Sampieri (2011) en el que primordialmente se recuperan datos relevantes en torno

a la generación 2016-2020 en su fase de ingreso en el ciclo 2020-2021 y de integración en el 2021-2022.

La generación 2016- 2020 se integra por 47 egresados, de los cuales 13 pertenecen a la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética, 11 a la especialidad de Geografía y 23 a la de Historia.

Para efectos de estudio se prepararon los siguientes instrumentos:

Encuesta/cuestionario. Formulario de Google (ingreso) aplicado en el ciclo 2020-2021.

Encuesta/cuestionario. Formulario de Google (integración) que se encuentra en proceso de aplicación durante el presente ciclo escolar

Encuesta/cuestionario. Formulario de Google dirigido a contratantes (directivos de las escuelas) en los ciclos 2020-2021 y 2021-2022.

Entrevista dirigida a contratantes (línea y presencial).

Entrevista con 5 egresados que permitan la explicación de los resultados obtenidos en los formularios (apoyados con el Comité de egresados). Esta entrevista no se había considerado de manera inicial.

Revisión de algunas planeaciones de clase de los egresados

Base de datos general de los egresados

Se actualiza permanentemente, basado principalmente en archivos que se tienen en el área de Control Escolar de la Escuela Normal de Texcoco. Desafortunadamente, 4 de ellos (8.5%) no se han podido contactar por algún medio, y en contraparte el 59% de ellos ya han respondido los formularios.

Proceso metodológico

El 18 de febrero de 2021 se integró el Comité de seguimiento a egresados con la intención de darles a conocer el Programa a través de la plataforma “Meet”, con asistencia de 76 normalistas (porque la convocatoria se dirigió a tres generaciones). En ella se notificó acerca de los formularios que se les enviaría, además de que se buscaría poner en contacto con los directivos para entrevistarlos brevemente y pedirles también que resolvieran un cuestionario para valorar el desempeño de los egresados. Para este ciclo, se actualizó el comité en diciembre de 2021, y representan un puente para el acercamiento con exalumnos y directivos.

En este momento, se está en proceso el acercamiento con directivos y el segundo instrumento para la generación 2020, por lo que se espera que durante el mes de

junio se concluya la extracción de información, en julio se analice y en agosto pueda concluirse.

Resultados

Debido a que la investigación se encuentra en proceso, se presentan a continuación algunos datos preliminares respecto a los resultados obtenidos a través de los diversos instrumentos.

Fase de ingreso

La mayoría tiene su domicilio en municipios cercanos a Texcoco (89%) como Chicoloapan, Atenco, Chiautla, Papalotla y Tepetlaoxtoc. Los más lejanos (11%) radican en la ciudad de México, Chimalhuacán, Acolman y Teotihuacán). Los padres, como principales apoyos para la realización de estudios, predominan actividades como albañiles, obreros, comerciantes, empleados (no se especifica), mecánicos, plomeros y guardias con un 86%. Sólo el 14% manifestaron ser servidores públicos, técnicos y médico.

El 100% manifestó tener al menos un hermano; pese a ello el 97 % considera que su condición económica es nivel medio. El 97% de los egresados refiere haber disfrutado alguna beca y el 91% que el servicio ofrecido por la normal fue bueno o excelente.

La Inserción laboral de acuerdo a los resultados del concurso de ingreso al Servicio Profesional Docente fue del 93%, sin embargo, la razón de ello fue que 2 de ellos no tenían la Cartilla del Servicio Militar, y uno más no quiso integrarse en este momento. Las posiciones oscilaron entre el 3 y el 87, y es importante señalar que el 14% se le responsabilizó de alguna asignatura que no corresponde a su perfil. Por otra parte, las secundarias que contrataron a los egresados el 30% son del subsistema federal y 70% del estatal.

Respecto a la Valoración de los procesos de formación, fue un apartado que fue valorado con los rubros de Excelente, Bueno, Regular y Deficiente, predominando el bueno (63.3%).

Aludiendo a la Inscripción y participación en el concurso de Ingreso al Servicio Profesional Docente, se refiere que en esta ocasión (2020) no se hizo examen. Pese a ello, predomina la valoración de bueno con el 56.6%.

Fase de integración

En este momento, se han recabado 23 de 47 cuestionarios, no obstante pueden destacarse algunos rasgos importantes derivados de este ejercicio:

Ha sido más complicado establecer contacto con los egresados (múltiples causas)

Los motivos que predominan para estudiar en la normal fueron: vocación, gusto, superación profesional, la oferta laboral.

Se manifiestan dos casos que están desempleados.

El 66% se encuentra en escuela estatal y 33% en federalizada.

Todos trabajan como docentes, aunque uno de ellos tendrá que volver a hacer examen.

Demanda fortalecer en la formación contenidos descritos en la normatividad federal, relacionados con la NEM (Nueva Escuela Mexicana)

La tercera dimensión “Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje”, es la menos valorada, porque debe considerarse para su análisis.

Empleadores (directivos)

Por el momento sólo se tienen los resultados del ciclo pasado, ya que hasta el mes de junio se entrevistará a directivos para recabar información. Del ciclo 2020-2021 Se efectuaron 21 entrevistas en el que se valoró el trabajo de los egresados, destacando el 90 % de ellos se siente muy satisfecho con el trabajo, 5% satisfecho y sólo el 5% no le ha agradado la actitud ni el desempeño del egresado, destacando que hay poca colaboración y actitud que no permite establecer una sana comunicación. De aquí se desprende también que para la integración exitosa se requiere fortalecer comunicación y disposición. Algunos otros adjetivos que sistematizan en las diferentes charlas son buen desempeño, colaboración, uso de las TIC, manejo de diversos recursos, conocimiento.

Respecto al formulario, se presenta el siguiente cuadro que brinda un panorama general de las respuestas otorgadas:

Tabla 2. Rasgos evaluados por directivos en 2021.

Rasgo evaluado	Totalmente insatisfecho %	Insatisfecho %	Parcialmente satisfecho %	Satisfecho %	Totalmente satisfecho %
Competencias genéricas	0	0	8.1	28.1	63.6
Enfoque, propósitos y contenidos de la educación secundaria	0	0	7.9	31.6	60.4
Competencias didácticas	0	0	14.1	39.1	46.6
Identidad profesional y ética	0	0	3.7	39.1	57
Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela	0	0	11.1	34.4	54.4

Al revisar el cuadro, hay congruencia con lo referido en la entrevista verbal. El hallazgo que hará de considerarse es que en las competencias didácticas el 14.1% está parcialmente satisfecho, por lo que se revisarán elementos como organización de estrategias, diferencias individuales de los educandos, fracaso escolar, necesidades especiales de educación y evaluación, y dará pauta para centrar el análisis.

Discusión y conclusiones

Aun considerando que hasta el momento los datos y explicaciones que se ha compartido son parciales, se vislumbra y da cuenta de un ejercicio que está brindando información en referencia al cuestionamiento de las demandas que se exigen desde la perspectiva de los egresados, alumnos y contratantes para que al momento de integrarse a la escuela secundaria sea de manera exitosa.

Esta información permite identificar cuáles son las áreas de oportunidad que deben atenderse y tomar decisiones en la organización escolar de la escuela normal. Pese a ello, el ejercicio que continua debe ser más fino: comprender por qué se dan los resultados referidos y lo más importante, cómo construir alternativas con los actores de la escuela normal.

El contemplar las distintas generaciones permite visualizar la evolución y acomodo dentro de las escuelas, pero además coloca a la normal como responsable de lo que ellos generan. Los directivos de las escuelas secundarias, en forma general hacen alusión de que las cosas se están haciendo bien, empero, esperan respecto a la generación 2020, que el trato de manera directa coadyuve a consolidar su integración a la escuela secundaria. También se tratará de atender las razones por las que hasta el momento existe un desempleado.

Referencias

- Caso (2016) Editorial. Por una evaluación formativa. Revista Red, 6-9.
- Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente (2016). Programa Estatal de Seguimiento a Egresados para las Escuelas Normales Públicas del Estado de México. Gobierno del Estado de México.
- De Vries y Navarro (2010) ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. Territorios, RIES, 3-26
- Sampieri Hernández R. (2014). Metodología de la investigación, Mc. Graw Hill: México.
- SEP (2010). Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos. SEP: México

Seguimiento a egresados, una realidad de la empleabilidad del educador físico

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA “GENERAL IGNACIO M. BETETA” (ENEF)

Miriam Honorato Bastida

Jacqueline Conzuelo Nava

Jesús Hernández Mendoza

Palabras clave: Educación Física, Empleo, Seguimiento de Egresados, Educador Físico.

Resumen

En el área de educación física, para contribuir al desarrollo integral del estudiante en educación básica, con base en el perfil deseado que señalan los planes y programas de estudios vigentes la escuela ha implementado un Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE), derivado éste, del Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE) en la (SEN, 2014). El objetivo del programa, es identificar las necesidades de formación curricular y complementaria, logro de perfil profesional, desempeño docente, experiencia formativa, así como la profesionalización de sus egresados y las necesidades de educación continua. La intención del programa de SE, radica en la importancia de poder ofrecer un servicio de calidad, mejorando permanentemente la formación inicial de los actuales estudiantes y la práctica profesional de los futuros egresados, siempre en busca de mejores oportunidades tanto formativas, como de empleo. El procedimiento metodológico que caracteriza este seguimiento consiste en un conjunto de estrategias, actividades e instrumentos. Utilizando una Base de datos de Identificación de Egresados (BDIE), de donde la muestra será de egresados que cuenten con más de seis meses de servicio en la escuela a donde actualmente laboren. Para proponer estrategias de mejora que impacten en la formación de los actuales estudiantes que hoy cursan la licenciatura.

La Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”, tiene como misión Formar profesionales que ejerzan con calidad la función docente en el área de educación física e inclusión educativa, para contribuir al desarrollo integral del alumno en educación básica, con base en el perfil deseado que señalan los planes y programas de estudios vigentes de Licenciatura y Posgrado; en este sentido, la escuela ha implementado un Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE), derivado éste, del Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE) en la (SEN, 2014); y se ha enfocado al estudio de tres generaciones, el cual ha permitido identificar necesidades educativas como formación curricular y complementaria, logro del perfil profesional, desempeño docente, experiencia

formativa, así como la profesionalización de sus egresados y las necesidades de formación continua.

Mientras que la visión pretende que, la Escuela Normal de Educación Física se proyecte como una Institución de prestigio estatal y nacional, basada en una enseñanza inclusiva, con equidad, libertad y responsabilidad social; con dos programas educativos de licenciatura y uno de posgrado acreditados, sustentados en una planta docente con perfil deseable, mediante el desarrollo de los programas de docencia, tutoría y asesoría, investigación e innovación, capacitación, actualización y habilitación, certificación en una segunda lengua y TIC, movilidad académica y vinculación con otras IES, promoviendo la integración de Cuerpos Académicos y la consolidación del CAEF, garantizando la certificación de sus procesos académicos-administrativos bajo la norma de calidad, incorporando tecnología e infraestructura de vanguardia, que impacte en el perfil idóneo del docente en formación; por lo que, a través del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE), se tiene la posibilidad de obtener información válida y pertinente para transformar los procesos en la formación profesional tanto en Licenciatura como en posgrado, generando de esta manera un proceso continuo de desarrollo profesional; además de ser una vía para la evaluación de los planes de estudio vigentes.

El PISE en la Escuela Normal de Educación Física (ENEF), se ha planeado con la intensión del autoconocimiento institucional del Programa Educativo de la LEF 2002, así como para conocer la calidad y eficiencia en la formación de educadores físicos con el Plan de Estudios 2002 y su tránsito al Plan y Programas de Estudio 2018 a partir del ciclo escolar 2018 – 2019; situación que ha planteado nuevos retos en la formación curricular y la formación complementaria de los nuevos educadores físicos.

Con la intención de facilitar la operatividad del PISE, éste se ha desagregado en tres procedimientos orientados a tres generaciones: Pre-egreso, Empleabilidad y Seguimiento de Egresados. En la fase de Pre-egreso se logra conocer la satisfacción de los futuros egresados sobre la formación curricular y complementaria recibida durante su trayecto formativo para alcanzar el perfil profesional idóneo (Perfiles Parámetros e Indicadores). En un segundo momento se rastrea a los egresados para conocer la empleabilidad de las cohortes (permanente, temporal, esporádico, autoempleo, freelance, por honorarios entre otros). En la última etapa del Seguimiento de Egresados (SE), se planean acciones tendientes a conocer el desempeño y la experiencia formativa de los egresados acorde a la nueva normalidad bajo la óptica de los expertos.

Para lograr el objetivo del PISE se han realizado diversas actividades como son la Actualización de la Base de Datos de Identificación del Estudiante (BDIE) y la Base de Datos de Seguimiento a Egresados (BDSE); elaborar el PISE cada ciclo escolar, en apego a las consideraciones del PESE 2014 (SEN, 2014); rediseñar los procedimientos declarados en el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) considerando la nueva normalidad, el rediseño de los instrumentos (perfil profesional, formación curricular y complementaria), indagar sobre la empleabilidad

(Permanente, temporal, autoempleo, freelance, por honorarios etc.) de los egresados de la generación a atender, conocer la opinión que tienen los docentes, expertos y coordinadores del desempeño de los egresados, aplicar una encuesta a egresados contratados en el sistema público y/o particular para valorar la calidad del programa y la satisfacción con su formación, rastrear a los egresados que cursan estudios de posgrado (especialización, maestría y doctorado), aplicar una encuesta a los egresados generación a atender, para conocer su opinión referida al perfil profesional alcanzado, la formación curricular y complementaria adquirida (Pre-Egreso), difundir los resultados a la comunidad académica y a los departamentos involucrados, realizar un concentrado de acciones de mejora validado y autorizado por el Dirección de la Escuela Normal (DEN), realizar un foro de orientación para el tránsito a la vida profesional con egresados de generaciones anteriores, así como un foro Académico de resultados del Programa de Seguimiento a Egresados con otra IES Nacional, aplicar una encuesta de satisfacción del cliente.

Todo lo anterior ha sido objeto de evaluación mediante las estrategias establecidas por el Sistema de Gestión de Calidad Institucional; las cuales consisten en valorar a partir de los logros de los objetivos e indicadores establecidos en los documentos rectores, y el desarrollo de las acciones en tiempo y forma, mediante el seguimiento trimestral de las acciones en función de lo programado (Proyectos e informes visados y autorizados) y convocando a reuniones que permitan dar cuenta del desarrollo y avance del mismo, donde se muestren evidencias como son las convocatorias, agendas, registro de asistencia, fotografías.

Los estudios de egresados pretenden describir diversas características, entre las cuales se pueden observar la inserción y desempeño laboral, con la intención de evaluar y retroalimentar los programas educativos. Para ello es necesario la consideración de elementos teóricos que interpreten tanto categorías como variables a fin de encontrar la interrelación que existe entre la formación profesional y la inserción laboral, debido a que una forma de medir la calidad formativa de una carrera, es a través del ingreso al campo laboral y su posicionamiento profesional.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), hace mención de que el evaluar las actividades de los egresados con respecto a su formación inicial recibida permitirá conocer específicamente la actividad profesional, campo de acción, nivel de ingresos, desviaciones profesionales y sus causas, su ubicación y su formación académica posterior al egreso.

El desempeño en el campo laboral del egresado, permite reflejar diversas condiciones entre las cuales se encuentra la infraestructura, el modelo de gestión institucional, el ejercicio del programa curricular, así como, las características personales y sociales de los egresados; por tanto, el programa de Seguimiento a Egresados (SE), permite establecer un contraste entre estas características y las exigencias profesionales del ámbito laboral; por lo que, este programa es un instrumento para la reconstrucción de la trayectoria profesional del egresado, que observa los procesos de inserción laboral, el nivel de desempeño, la productividad,

el tiempo de permanencia en las instituciones, el liderazgo y los rasgos del perfil de egreso propuestos en el currículum.

Además, este proceso de Seguimiento a Egresados permite reconocer mejores oportunidades para retroalimentar la formación inicial de los futuros profesionistas, desde la trayectoria formativa que se ofrece en las instituciones, hasta su egreso e inserción al campo laboral por el que han sido formados. Asimismo, se posibilita la realización de adecuaciones pertinentes a la práctica docente, a los programas de formación complementaria, a la gestión institucional y a los apoyos para el aprendizaje.

La intención del programa de SE, radica en la importancia de poder ofrecer un servicio de calidad, mejorando permanentemente la formación inicial de los actuales estudiantes y la práctica profesional de los futuros egresados, siempre en busca de mejores oportunidades tanto formativas, como de empleo.

Existen dos etapas para el programa de SE, en la primera se realizan actividades para obtener información que permita interpretar la realidad institucional, donde se identifica la pertinencia y calidad de los programas educativos; en la segunda, con la información obtenida se realizan propuestas para el rediseño de dichos programas, los cuales se adecuan a las necesidades de los estudiantes, así como de los egresados que se enfrentan al campo laboral.

Estos son de cierta manera, mecanismos de evaluación de la institución educativa, para reflexionar sobre los programas y servicios que ofrecen durante la trayectoria formativa de los estudiantes; lo cual resalta la importancia que representa este proyecto, sobre todo en las Escuelas Normales de Educación Superior (ENES), donde las variables encaminadas a identificar los procesos que influyen en la edificación de las competencias docentes de los egresados, las cuales se relacionan con la calidad de los procesos de los que son partícipes.

Ahora bien, el SE en las ENES, se enfoca principalmente al análisis de las competencias docentes que se ofrecen a los estudiantes que acogen estas instituciones, así como en su relación con las necesidades y requerimientos de las escuelas de educación obligatoria, donde se encuentra inserta la Educación Básica (EB), es decir (Prescolar, primaria y secundaria).

Sin embargo, para la integración a este sector laboral, es necesario ingresar por parte al Servicio Profesional Docente (SPD), donde necesariamente, el egresado, tendrá que hacer examen para la aplicación del instrumento de valoración de conocimientos y aptitudes, conforme a los Criterios Excepcionales para el Proceso de Selección para la Admisión en Educación Básica.

Para este ejercicio, se considera el resultado de las ponderaciones previamente obtenidas, en los cuales se observan el promedio general de carrera, los cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial, si el egresado participó en programas de movilidad académica, su experiencia docente; así como el curso de habilidades docentes para la Nueva Escuela Mexicana; y el nivel de CENNI, en el caso de aspirantes a impartir la materia de inglés. Posteriormente los aspirantes

obtienen un registro de prelación y con base en este y de acuerdo a la capacidad de plazas existentes, los egresados serán contratados.

En el actual contexto de la Educación Superior (ES), el Seguimiento a Egresados en la ENEF, se convierte en el Proyecto Institucional primordial para la toma de decisiones, la rendición de cuentas, la mejora de la calidad y el autoconocimiento institucional; sin embargo, es importante resaltar uno de los problemas identificado en este seguimiento de egresados de la Escuela Normal de Educación Física en la etapa de la empleabilidad. Al realizar el rastreo de empleabilidad, se ha notado que ha ido decreciendo paulatinamente este indicador de calidad. En cada generación que egresa, las posibilidades de ingreso al Servicio Profesional Docente cada vez son menores.

Para interpretar este fenómeno socioeducativo se ha recurrido a la teoría del Capital Humano, en la que desde el siglo XX, se ha resaltado que, éste, al ser considerado como un principio de producción, hoy en día las universidades miden parte de su calidad con respecto a la inserción laboral, y dentro de ésta se observa si el individuo es competente para el trabajo asignado.

Por ello el Capital Humano es considerado como un factor decisivo de la producción, el cual debe permitir el crecimiento económico, no solo del individuo, sino de una empresa, un estado y un país, así se podrá disfrutar de un bienestar social. Es imprescindible la inversión económica en la educación, ya que, entre más preparado académicamente esté el individuo, mayor serán sus posibilidades de alcanzar un mejor puesto de trabajo y esto aumentará su nivel económico, social, cultural y psicológico, en pocas palabras, mejorará su nivel de vida, así como (Acevedo, 2007, pág. 9), al citar a Schultz, resalta que “al invertir en sí mismos, los seres humanos aumentan el campo de sus posibilidades. Es un camino por el cual los hombres pueden aumentar su bienestar”; y la inversión necesariamente debe de venir del fruto de su trabajo y las ganancias económicas del mismo.

Al hablar del capital Solow (1950) consideró que “el crecimiento de la producción de los países indicando que el progreso de los conocimientos era fuente principal del progreso técnico, donde la educación y la formación profesional desempeñaban papeles importantes como fuentes de crecimiento”. Este autor permitió el inicio de la estructura teórica la cual resalta al ser humano como componente fundamental en el desarrollo productivo de la industria y del crecimiento económico. (Acevedo, 2007)

En el modelo de Solow, la acumulación de conocimiento para el crecimiento económico tiene dos funciones diferentes. Primero, el progreso tecnológico puede ayudar a explicar el “residual de Solow”; y segundo, el progreso tecnológico permite que la formación de capital continúe creciendo... el aumento de la educación elevó la calidad de la fuerza de trabajo (Acevedo, 2007, pág. 11)

Por su parte Denison (1962), se enfoca principalmente en la educación como parte del crecimiento económico y encuentra que las mejoras cualitativas son la fuerza de trabajo proveniente de la educación y así, Schultz después de un estudio, propuso que “la educación no debería considerarse como una actividad de consumo sino

como una inversión que obtiene tasas muy altas de retorno” (Acevedo, 2007, pág. 12)

Así es como se dan cuenta estos teóricos que el papel de la educación estaba implícito en la explicación del crecimiento económico; comprobando que la relación existente entre educación y crecimiento económico es mayormente más fuerte de lo que se suponía, es decir, entre mayor sea la inversión en la educación, mayor será el crecimiento económico de nuestro país.

Posteriormente, al ver los avances de estos dos autores, otros, se unieron, siendo el caso de Schultz (1961), el cual desarrolló la teoría del Capital Humano, así también Becker (1964) y Mincer (1974) se unieron a la teoría propuesta. Schultz refiere que la educación es una inversión, y el acceso a esta y a la salud; ambas se determinan por los diferentes ingresos.

Es así es como establece una de las ramas de la ciencia económica y la denomina economía de la educación, haciendo énfasis con estas palabras - “Propongo tratar la educación como una inversión en el hombre y tratar sus consecuencias como una forma de capital. Como la educación viene a formar parte de la persona que la recibe, me referiré a ella como capital humano”- (Acevedo, 2007, pág. 12)

Por lo que el estudio de egresados se torna como una estrategia que permite fundamentar la retroalimentación a los programas de formación profesional mediante un rastreo a la aceptación laboral que han tenido los egresados, tanto de su evolución en el desempeño profesional como en su desempeño económico, y su necesidad de profesionalización.

La exigencia de la evaluación de la calidad constituye un rasgo invariante de la sociedad actual. A esta exigencia se suma el reclamo de la sociedad de recibir la información suficiente, oportuna y confiable sobre el uso adecuado de los recursos públicos; y la mejor forma de responder a este reclamo por parte de las instituciones de educación superior es con la producción académica de calidad. Ésta puede ser evaluada a través de su producción científica, de su perfil de investigación, de la pertinencia de sus acciones de servicio y de difusión de la cultura y de la adecuada formación de profesionales. Esta última variable puede ser evaluada por la posición laboral alcanzada y el desempeño de sus egresados, ya que estos parámetros necesariamente se derivan de la formación recibida y de los valores asimilados o consolidados durante su tránsito por los estudios superiores. Para obtener esta información una de las estrategias más válidas y confiables es “el estudio del desempeño de los egresados en el campo profesional” (ANUIES, 2003, pág. 23)

Con el resultado de este proceso, las Instituciones de Educación Superior (IES), pueden diseñar estrategias específicas que garanticen la optimización continua de los programas educativos. Estas decisiones deben ser analizadas, determinar su validez, confiabilidad y aplicabilidad, por ello deben de someterse a interpretaciones rigurosas.

El SE, se conoce como un proceso de mejora, también se considera como una herramienta básica para propiciar el desarrollo y fortalecimiento de todas las

instituciones del país, ya que este es llevado con regularidad en la mayoría de las escuelas formadoras de Educación Superior.

Finalmente, es imprescindible puntualizar que en este SE, se contemplan tres cohortes: una en el reciente egreso, es decir a un año; en el mediano plazo, esto después de haber transcurrido dos años y valorado por el tutor de Educación Básica la permanencia del egresado; y a cinco años, una vez puesta a prueba toda la fuerza formativa de los Licenciados en Educación Física y vivido los procesos de actualización permanente.

El procedimiento metodológico que caracteriza este seguimiento consiste en un conjunto de estrategias, actividades e instrumentos. Utilizando una Base de datos de Identificación de Egresados (BDIE), de donde la muestra será de 30 de 50 egresados. Dentro de las estrategias de mejora que propusieron los docentes se encuentran la variación de lecturas científicas, precisión en el trabajo áulico, revisión de competencias logradas, seriedad en la labor docente, evaluación real del trabajo docente, fortalecimiento del aspecto pedagógico y actitudinal, entre otras.

También se menciona que los escenarios donde se ubica la planeación y las causas de estos resultados indican que la participación de la comunidad escolar ha sido determinante, principalmente las academias de grado, colegio de posgrado, comisión de titulación, red de asesoría y el consejo académico Institucional donde la presencia de los alumnos ha sido determinante. (Acuña, 2014, pág. 39)

Dentro de la misma institución se han llevado a cabo diversos Seguidimientos de Egresados, donde el impacto esperado no ha sido relevante, por lo tanto, se ha tenido de reorientar las encuestas, la muestra y la forma de trabajo para poder analizar de manera certera los resultados que este programa institucional arroja, con el firme objetivo de identificar las necesidades de formación curricular y complementaria, logro de perfil profesional, desempeño docente, experiencia formativa, así como la profesionalización de sus egresados y las necesidades de educación continua.

Hasta el ciclo escolar 2020-2021, el pre-egreso se aplicó a estudiantes del Plan de estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física, ya que esta fue la última generación que egresó con este Plan; y, a partir del ciclo escolar 2021-2022, el PISE se enfocará a la primera Generación de Licenciados en Educación Física y a la primera Generación de Licenciados en Inclusión Educativa formados con los Planes de Estudio 2018.

Referencias.

- Acevedo, M. C. (2007). Capital Humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral. Medellín, Colombia: Dirección de Investigación y Docencia. Obtenido de www.eafit.edu.co/investigación/cuadernosdeinv
- Acuña, R. A. (08 de enero de 2014). Programa Institucional de Seguimiento a Egresados. Informe anual, Escuela Normal de Educación Física "General

Ignacio M. Beteta", Departamento de Innovación e Investigación Educativa.
Toluca , México .

ANUIES. (2003). Esquema Básico para Estudio de Egresados. México : Biblioteca de la Educación Superior . México .

Acevedo, M. C. (2007). Capital Humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral. Medellín, Colombia: Dirección de Investigación y Docencia. Obtenido de www.eafit.edu.co/investigacion/cuadernosdeinv.html

Acuña, R. A. (08 de enero de 2014). Programa Institucional de Seguimiento a Egresados. Informe anual, Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta", Departamento de Innovación e Investigación Educativa. Toluca , México .

ANUIES. (2003). Esquema Básico para Estudio de Egresados. México : Biblioteca de la Educación Superior . México .

SEN, S. d. (2014). Programa Estatal de Seguimiento a Egresados. Obtenido de [https://normal3toluca.edomex.gob.mx/sites/normal3toluca.edomex.gob.mx/files/files/Programa%20Estatal%20de%20Seguimiento%20a%20Egresados%20\(1\)%20\(1\).pdf](https://normal3toluca.edomex.gob.mx/sites/normal3toluca.edomex.gob.mx/files/files/Programa%20Estatal%20de%20Seguimiento%20a%20Egresados%20(1)%20(1).pdf)

Capítulo X. Tutoría asesoría y apoyo estudiantes

Las emociones en los alumnos normalistas

ESCUELA NORMAL DE TENANCINGO

David Segura García

Alejandro Flores Bobadilla

José Arturo Domínguez Jiménez

Palabras clave: Desarrollo Emocional, Práctica Profesional, Formación Inicial Docente, Aprendizaje, Trayecto Formativo.

Resumen

El trabajo docente, por experiencia, implica sumergirse en un laberinto emocional que lleva tiempo de experiencia para comprenderse y se ajusta, permanentemente, con el trabajo profesional. Sin embargo, la escuela normal no prepara a los estudiantes para comprender y hacer conscientes las emociones que detona el ingreso al servicio profesional. Por ejemplo, como comprender, movilizar o transformar el estrés, la desesperación, preocupación, miedo, presión, hostilidad, angustia, preocupación, la alegría, la sorpresa. Estas y otras emociones habitan en la práctica profesional sin saber cómo manejarlas o, incluso, reconocerlas.

Vivimos y nos formamos en una cultura que niega la emoción. La escuela normal, erróneamente intenta normar la conducta: comportamientos, actos, forma de vestir, formas de pensar. Se promueve un saber para operar, racionalizar y dominar ciertos estándares educativos y no, necesariamente, para sentir y emocionar/emocionarse en el proceso formativo. Sabemos y aprendemos para dominar, competir y controlar y no sabemos y aprendemos para sentir, pensar y transformar.

Nosotros, los que conocemos, somos desconocidos para nosotros mismos. (Nietzsche 1887).

Introducción

La sociedad y la cultura actual se han caracterizado por la relevancia de la razón sobre la emoción. El cogito ergo sum de Descartes ha determinado aquello que valoramos como positivo y desdibujado aquello que supuestamente nos debilita. Así, la razón ha validado el autoritarismo, la hegemonía, la jerarquía y el patriarcado como forma de poder y de relacionarse. Nos hemos formado en la razón, la lógica y los procesos cognitivos y no, necesariamente en las emociones, el cuerpo y la conciencia de lo que sentimos y experimentamos.

La formación de docentes también se encuentra inmersa en esta lógica racional, operativa, sistemática, cognitiva y obediente del patriarca o de la autoridad. Este

fenómeno puramente racional-operativo, tiene implicaciones en la estructura emocional de los futuros docentes: en las tareas que asumen en la escuela, en las actividades que realizan, en la forma de acercarse al grupo, las maneras de establecer relaciones.

Por ejemplo: aprender, escribir, hacer la tarea, acatar normas, obedecer, hacer las cosas bien, competir. Produce una cultura rígida y estresante en los estudiantes. Hoy, por ejemplo, contamos con estudiantes normalistas estresados, que experimentan crisis de ansiedad, cuadros depresivos, violencia doméstica, cansancio, desinterés e incluso apatía por formarse y cuidar de sí mismo (Foucault, 2008).

El descuido de sí mismo por parte del estudiante normalista es un aspecto que llama la atención ¿Cómo aprender si no tienen resueltos sus problemas emocionales y de identidad? ¿Cómo ser y ejercer la docencia con un profundo desconocimiento de sí mismo? La inclinación racional-funcionalista, históricamente construida ha desdibujado la subjetividad, la identidad y la voluntad de los sujetos normalistas para poder ser originales y auténticos. Hemos luchado por una calificación, por un número, por obtener reconocimiento y por ser de utilidad a una sociedad que funciona por lo que produces y no por lo que eres. Somos funcionales desde la educación básica. La formación ha sido determinada por un programa con objetivos a lograr en un tiempo determinado, una época y espacio específico. Sin embargo, lo que marca el programa no es lo que marca la vida y la experiencia emocional. Por ese hecho, la presente investigación escudriña ¿Qué sucede con las emociones en la formación inicial docente? El estudiante está preparado para enfrentar los desafíos y exigencias emocionales que implica ejercer la docencia.

Se ha observado, en la práctica de las estudiantes normalistas que son sensibles emocionalmente y establecen relaciones desde sus sentimientos. Estos sentires, existentes tanto básicos como complejos, impactan en el estado emocional del docente y pueden transformar su vida cotidiana. El cansancio, el estrés, la ansiedad e incluso el miedo son parte implícita en el trabajo cotidiano áulico y escolar.

Sin embargo, el sistema educativo coloca poca atención en el estado emocional del docente. Históricamente existe mayor preocupación por la evaluación, el plan y programas, las modalidades educativas, la administración y la entrega de informes educativos que por el bienestar emocional. Por eso nos preguntamos ¿Cómo se forma un docente en las emociones? ¿Qué necesitamos hacer para formar la emocionalidad de los futuros docentes?

Así, responder, comprender y generar conocimiento de emociones docentes implica un proceso de investigación. Los hallazgos serían fundamentales porque facultan el reconocimiento de las emociones desde los inicios de la formación docente y preparan a los estudiantes para configurar un conocimiento emocional que mejorará su práctica y su vida profesional. Además, enriquecerá la experiencia reflexiva y el diseño de estrategias para el trabajo emocional con los discentes.

Desde esta lógica, el proyecto trata, en un primer momento, el significado de la emoción y los medios que permiten una alfabetización emocional. Estas categorías

centrales facultan la reflexión e identificación de las emociones existentes en los estudiantes normalistas, así como determinar cuál puede ser su repercusión en la construcción de un bienestar docente en el ejercicio profesional e incluso en su formación integral.

El desarrollo emocional y formación inicial docente serán categorías fundamentales para la comprensión del objeto de estudio. Pero además colocan en el centro de la investigación al sujeto-estudiante-normalista con su subjetividad, su sentir y la determinación histórico-emocional que ha construido como cultura determinada. Incluso, es posible explorar con qué tipo de conciencia emocional construye su estilo docente. Además la categoría de práctica docente se asume como un aspecto secundario al análisis del fenómeno, pero no menos importante.

La primera categoría: “desarrollo emocional” centrará el análisis en su significado, construcción, expresión y reconocimiento de emociones, una de los fundamentos clave para este trabajo serán los avances de las investigaciones de Huberto Maturana. Este apartado será inclusivo y abierto a diversas posturas del significado emocional y tratará algunas diferencias entre estados de ánimo, sentimientos y emociones, así como lenguajes, disposiciones, ejercicios, diálogos y dispositivos de movimiento emocional.

La segunda categoría se centra en “la formación inicial docente” que hará un recorrido histórico de los planes y programas de educación normal y especificará el nulo tratamiento de las emociones en la formación inicial. Además, se revisan propuestas de investigaciones que actualmente reconocen la importancia de éstas en la práctica docente. Este apartado, por lo tanto, establece una relación estrecha entre emoción y docencia y su repercusión en la formación del estudiante normalista.

Se tratará la categoría “práctica profesional”, la cual tiene sentido en la medida en que el trabajo profesional se realiza siendo consciente de los estados de ánimo y sentimientos que se movilizan. Es decir, en el desempeño profesional, en la calidad de las relaciones y el bienestar propio.

Para la perspectiva metodológica se propone una metodología de investigación cualitativa desde la perspectiva de un estudio exploratorio. Por lo dicho, se dará sentido al proyecto de investigación en la medida en que los resultados contribuyan a tres aspectos fundamentales: a) la comprensión de la experiencia emocional en la formación inicial docente, b) el trabajo y desarrollo emocional de los docentes desde su formación inicial y c) el fortalecimiento de su práctica profesional desde una conciencia emocional sólida y creciente. Esto se logrará con el desarrollo de la investigación. A continuación, se especifican los apartados del proyecto.

Se plantean y recuperan argumentos de los estudiantes en torno a su sentir, para explorar la implicación emocional en la formación docente. Este apartado proviene de la experiencia del trabajo con estudiantes de licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español e inglés en educación secundaria y se plantea preguntas fundamentales sobre: ¿Cómo aprende el estudiante normalista a cuidar de sí mismo desde el cuidado de sus emociones? ¿El estudiante normalista en

consciente de su desarrollo emocional? ¿Existen espacios formativos que le permitan al estudiante desarrollar una educación emocional? ¿El estudiante reconoce la importancia de lo emocional para el desempeño docente?

Para abordar estas interrogantes se plantea como antecedente los estudios del emocionar y el conversar (Maturana, 2011) porque facultan un acercamiento comprensivo de las emociones del ser humano desde una perspectiva biológica y pedagógica o educativa. A partir del diagnóstico se expresa el planteamiento del problema como un proceso complejo, principalmente subjetivo, que exige un acercamiento a la realidad de manera cuidadosa y sistemática. Podrá identificarse que en el desarrollo del proyecto se continúan planteando interrogantes y que el tratamiento de los tópicos es amplio e interesante, sin embargo, por el tiempo destinado al proyecto sólo será posible centrarse en ¿Cómo caracterizar la experiencia emocional en la formación inicial docente y cuáles son sus repercusiones en la configuración de una práctica profesional?

La pregunta, aunque continúa siendo basta y compleja, justifica la pertinencia del proyecto a la idea de caracterizar la experiencia emocional del sujeto que estudia en una institución formadora de docentes y se derivan, interpretativamente, cuales son las repercusiones en la mejora continua y en el cuidado del bienestar del futuro docente. En este entendido, los objetivos pretenden caracterizar y comprender el dinamismo emocional de los estudiantes normalistas mediante la creación de una metodología de abordaje comprensiva, interpretativa y propositiva. El desarrollo del proyecto nos permite visualizar una posible consecuencia del trabajo a realizar o de los descubrimientos que, para este caso, se plantean como una hipótesis centrada en una certeza inicial: si se centra la atención y comprendemos el dinamismo emocional de los estudiantes normalistas se garantiza la toma de decisiones que mejoren la formación inicial e impacten en una mejora del desempeño profesional futuro.

Para verificar los supuestos planteados, la delimitación espacial de la investigación se desarrolla en la Escuela Normal de Tenancingo. La comunidad académica está conformada por 57 docentes y 345 alumnos.

La estructuración del desarrollo emocional

El cuidado de sí

El cuidado de sí es el fundamento principal del proyecto de investigación. ¿Cómo se ocupa el docente de sí mismo? ¿Cuáles son los elementos básicos que permiten al estudiante cuidar-se? Un docente que vigila su propio bienestar es capaz de crear ambientes formativos saludables. En la medida que un maestro se olvida de sí mismo los procesos de aprendizaje inician una decadencia en términos de formación continua, lectura, espacios culturales, recuperación cultural, identidad. Por ello:

“El precepto <ocuparse de uno mismo> era, para los griegos, uno de los principales principios de las ciudades, una de las reglas más importantes para la conducta

social y personal y para el arte de la vida. A nosotros, esta noción se nos ha vuelto ahora más bien oscura y desdibujada. Cuando se pregunta cuál es el principio moral más importante de la filosofía antigua, la respuesta inmediata no es <<Cuidarse de sí mismo>>, sino el principio délfico anothi sauton (Conócete a ti mismo)” (Foucault, 2008, pág. 50)

Es notable que las escuelas normales no se detienen a cultivar esta dimensión en los estudiantes. Primero porque suponen que los estudiantes no tienen la necesidad de una formación integral: relativa al conocimiento o cuidado de sí mismos, como parte fundamental de la práctica profesional y, segundo, porque el plan y programas no considera ningún espacio formativo para el cuidado de sí.

Enseñar a la gente a cuidar de sí, para los griegos, significaba cuidar la ciudad. Cuando ello se traduce a la formación de maestros implica que, enseñar a los estudiantes a cuidar de sí es cuidar la formación de futuras generaciones de niños y niñas, así como de la sociedad en general. Pero sobre todo, de la salud y bienestar del responsable principal de los procesos formativos.

Así, la fundamentación del cuidado de sí, para el presente proyecto, no se plantea desde una perspectiva filosófica o contemplativa, sino más bien desde la praxis pedagógica que es real e impacta en la salud psíquica y emocional del docente. Es decir, aquí el cuidado de sí es operativo, funcional y pertinente porque el docente realiza interacciones todo el tiempo y experimenta distracciones continuas sobre su propio cuidado. La fundamentación teórica con respecto a Foucault resulta fundamental para indagar ¿Qué emociones permiten que el estudiante cuide de sí mismo desde la formación inicial? Sin embargo, se retomarán otros teóricos que cultivan la importancia del sujeto en la relación que establece con la realidad.

El conocimiento de uno mismo

El cuidado de sí y el “conocimiento de uno mismo” (Krishnamurti, 1992) son aspectos que deberá tomar en cuenta el estudiante normalista si no pretende reproducir los vicios y costumbres de pedagogías de antaño. Actualmente el ejercicio docente se complejiza a una velocidad impresionante y la experiencia docente se hace cada día más incomprensible por la dinámica social y cultural que el mexicano ha creado. Solo podemos comprender en la medida en que conocemos a nosotros mismos: ¿Quiénes somos? ¿Cuál es nuestra historia? ¿Por qué elegimos ser maestros? ¿Qué hacemos siendo docentes? ¿Qué tipo de pedagogía podemos desarrollar de acuerdo con lo que somos?

No hacemos docencia con lo que estudiamos, hacemos docencia con lo que somos: con nuestra historia, creencias, miedos, tradiciones, cultura, traumas, conflictos. Con dicho fundamento se hace vital el conocimiento de sí mismo porque un maestro puede ser autoritario, controlador, enajenador, temeroso, limitador o creador, incluso, sin darse cuenta. Es decir, es posible hacer y desarrollar una cierta pedagogía inconscientemente. Al respecto, es evidente cuando se pregunta a los docentes ¿Qué pedagogía utilizan? y no tienen una respuesta teórica y, mucho menos, una respuesta propia. Ello es preocupante porque revela un profundo

desconocimiento de la práctica y de sí mismos. Por eso, cuando el sujeto actúa “sin conocerse a sí mismo no tiene una base para pensar. Uno queda atrapado en ilusiones: políticas, religiosas, sociales y estas son ilimitadas, interminables.” (Krishnamurti, 1992, pág. 33)

En esa lógica, el estudiante normalista que no se conoce a sí mismo puede quedar atrapado en una pedagogía inercial, reproductiva o de moda y verse imposibilitado para configurar una identidad, una innovación e, incluso, una estructura de bienestar.

El estudiante tiene muchos impedimentos para conocerse a sí mismo. La falta de lectura, las relaciones limitadas, los prejuicios, sus creencias, la mirada social de la docencia, la saturación y superficialidad de la información (principalmente en redes sociales), son elementos que en muchas ocasiones son barreras para el conocimiento de sí mismo. La cuestión es ¿Cómo superamos los obstáculos o las barreras que impiden al estudiante conocerse a sí mismo?

Es importante, en el desarrollo de la investigación centrar la atención en la interacción y las relaciones. ¿Qué relaciones e interacciones permiten desarrollar el conocimiento de sí mismo? La interacción entre sujetos es un dispositivo importante porque: “el problema del conocimiento propio estriba en el despliegue de nuestras relaciones, ya sea con las cosas, con las personas o con las ideas” (Krishnamurti, 1992, pág. 19) Así, la forma de convivencia tiene que ver con lo que somos y con el desarrollo de la conciencia que poseemos, para ser más explícitos:

“Sabemos lo que es nuestra interrelación en el presente: competencia, lucha, dolor, o simple hábito. Si podemos entender de un modo pleno, completo, la relación con una persona, entonces, tal vez habrá una posibilidad de comprender la relación con muchos, esto es, con la sociedad. Si yo no entiendo mis relaciones con un individuo, ciertamente no comprenderé mis relaciones con el todo, con la sociedad, con los demás. Y si mi relación con uno se basa en una necesidad, en mi satisfacción, mi relación con la sociedad será la misma”. (Krishnamurti, 1992, pág. 20)

Cómo nos relacionamos con el otro en el ejercicio docente y cuánta implicación emocional tiene dicho proceso de convivencia. Este es un fundamento teórico importante porque cuando hacemos pedagogía establecemos, inmediatamente, un espacio de relaciones. Si un estudiante siente miedo o inseguridad, creará una tendencia a la construcción de un espacio con miedo y con inseguridad en los otros. El alumno entonces tendrá que hacer doble esfuerzo: primero para aprender o lograr los objetivos de la asignatura y segundo, para crear una emoción alterna a la que genera el docente. Así, conocernos a nosotros mismos implica conocer las emociones que se experimentan en cada momento o en el presente de la pedagogía desarrollada. A partir del conocimiento de sí mismo partirá la necesidad de una educación emocional permanente en la configuración docente.

Conclusiones

La formación de los futuros profesores desde el campo del desarrollo emocional es un aspecto que requiere visualizarse como parte del desarrollo profesional y por tanto como un elemento que pondera entre el yo profesional y el yo personal. La formación de los docentes en la posmodernidad y ante las divergencias que plantea la incertidumbre como nodo esencial de la sociedad de la información y del conocimiento, requiere pensarse de una óptica en la cual, las nueva identidad, los valores éticos y morales deben de reconfigurarse a partir de lo cotidiano que se refleja en el ejercicio profesional. Comprender la evolución del otro, como alteridad es comprender al sujeto profesional como una totalidad en la cual, se imbrica a la persona y al profesional en un ejercicio docente para dar cuenta de la necesidad de pensar las emociones a fin de mirar a sí mismo. El docente que se ocupa del otro, de su prójimo debe velar también por su emocionalidad, al hacer esto, entonces hurga sobre el sentido del ser que le ayuda mejorar su estancia terrenal. De la necesidad de pensar las emociones que experimenta, que sufre al ejercer la docencia, pues ello, le aseguraría una evolución espiritual y por ende profesional.

De esta manera dialogar entre la razón y la emoción implica reconocer que en la formación inicial, aprender a ubicar nuestra acción pedagógica en el marco de los motivos no racionales que propone el docente en su práctica desde una perspectiva del cuidado y del conocimiento de sí del normalista y con ello apuntar en la necesidad de incorporar en el diseño curricular el desarrollo emocional del futuro profesor.

Referencias

- Alfaro, V. E. (Noviembre de 2017). comie.org.mx. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1938.pdf>
- Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional. Chile: indigo/cuarto propio.
- Cejudo, J. (2017). La importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 29-36.
- Contreras, J. P. (2010). Investigar la experiencia educativa. . Madrid.: Morata.
- Dussel, E. (2011). Filosofía de la liberación. México: Fondo de Cultura.
- Dussel, E. (2011). Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana. México: Editorial Extemporáneos.
- Foucault, M. (2008). Tecnologías del yo y otros textos afines. . Buenos Aires: Paidós.
- Freire y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica de la educación basada en respuesta a preguntas inexistentes. Argentina: Siglo XXI.

- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-14. Obtenido de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. London: Morata .
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional..* Barcelona: Grao.
- Jaramillo, D. &. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en la educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49.
- Krishnamurti. (1992). *El conocimiento de uno mismo*. Colombia: Endymion.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas Maya-Tojolabales*. Madrid España: Plaza y Valdes.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Chile : J. C. Sáez.
- Maturana, H. V. (2011). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Buenos Aires: Granica.
- Maturana, R. (1995). *La realidad ¿Objetiva o construida? I. Fundamentos Biológicos de la realidad*. . España: Anthropos.
- Maturana, R. (2008). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Chile: J. C. Sáez.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI.

Inteligencia emocional percibida en estudiantes de la Escuela Normal de Tejupilco

ESCUELA NORMAL DE TEJUPILCO

Elmar Solano Olascoaga

Margarita Nadia López Ávila

Francisco Ernesto Montoya Orozco

Palabras clave: Estudiantes, Inteligencia Emocional, Competencias, Licenciatura, Desarrollo Cognitivo.

Resumen

Para desempeñarse en un contexto diverso de la docencia como profesión, la Escuela Normal de Tejupilco (ENT) tiene como tarea principal, brindarles a los estudiantes una formación adecuada a las situaciones reales de su futuro trabajo, lo que lleva a privilegiar el perfeccionamiento de competencias que se tienen que desarrollar a lo largo de sus prácticas profesionales. Ante ese cometido, el presente documento plantea el estudio de una competencia de tipo profesional, que forma parte de una investigación centrada en la descripción de la evaluación de competencias profesionales de una muestra representativa de estudiantes de 2º, 3º y 4º de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), Plan de estudios 2018, bajo un diseño etnográfico. No obstante, la abundancia de datos que se van encontrando y requiriendo ha permitido su desarrollo con un enfoque mixto (ruta). Además, con éstos se valoran los avances y/o logros de este tipo de competencias. En este caso, se aborda el alcance de la competencia: “detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional” (SEP, 2018)

Introducción

El estudiante normalista como persona está constituido por esferas básicas de su desarrollo humano, tales como: la física, cognitiva y emocional; su bienestar depende del equilibrio de entre ellas. La competencia profesional que hemos elegido para valorar su alcance está vinculada a la denominada Inteligencia Emocional (IE), pues detectar los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional, primero requiere que esto suceda en el estudiante normalista. Por lo tanto, el objetivo principal del presente escrito es mostrar a través de una escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones, los resultados que dan cuenta de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y su relación con los procesos de pensamiento básico para aprender.

Una buena adaptación al entorno requiere tanto de información declarativa como afectiva, afirmación hecha por la neurociencia cognitiva apoyada en recientes técnicas de visualización cerebral que han contribuido decisivamente en la elaboración y modificación de estas teorías (Damasio, 2005, 2006; Ledoux, 1999). De igual forma, la psicología se ha focalizado cada vez más en la conexión entre los procesos afectivos y cognitivos, llegando a generar la creación de un nuevo constructo muy conocido hoy en día: la Inteligencia Emocional (IE).

La definición IE desde el artículo de Salovey & Mayer (1990) ha focalizado el interés de los investigadores y aún más desde su emisión por Goleman (1996). Sus diferentes modelos teóricos se pueden agrupar en dos tipos. En el primero, se estudia el conjunto de rasgos de la personalidad y aspectos relativamente estables en el comportamiento y optan por un gran marco de la IE, la cual no contempla como principal objetivo lo relativo a la inteligencia académica (pero sí la favorece), sino, control de impulsos, automotivación, relaciones sociales, etc. En esta postura están autores como Goleman (1996) y Bar-On (1997). En el segundo, Mayer & Salovey (1997) elaboran una teoría definiendo la IE como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento tanto emocional como intelectual (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, citado en Salguero, Iruarrizaga & Fernández-Berrocal, 2004).

De acuerdo a las diferencias y semejanzas que existen en los estudios anteriores de la IE, el presente escrito se basa en la teoría de Mayer y Salovey. Ahora bien, si el estudiante normalista entre sus competencias de tipo profesional está que deberá detectar procesos de aprendizaje en sus alumnos para un desarrollo cognitivo y socioemocional, entonces, cabe preguntarnos ¿qué nivel de inteligencia emocional percibida ha logrado alcanzar?, antes de favorecer esto en sus alumnos.

Este tipo de inteligencia además de ser emocional también es percibida, lo cual quiere decir que la percepción de emociones es la habilidad para captar e identificar las emociones propias y ajenas.

Metodología

Muestreo

Para la presente investigación se trabajó con una muestra probabilística de tipo intencional de 50 estudiantes normalistas que están cursando la Licenciatura en Educación Primaria en la ENT, ambos sexos; de edad entre 18 y 30 años.

Tipo de estudio

El estudio de la competencia de tipo profesional, fue descriptivo, no experimental y longitudinal tipo panel, en su primer momento, se buscó especificar la inteligencia emocional en los alumnos, no se manipulo ninguna variable y se aplicó el instrumento por primera vez.

Instrumentos

Para evaluar la IEP, empleamos el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) que es la versión española abreviada del TMMS-48 original que, según sus autores, proporciona el Índice de IEP.

La escala está conformada por 3 factores que a continuación se describen:

- Atención Emocional: Se refiere a la percepción de las propias emociones, es decir, a la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada.
- Claridad Emocional: Esta dimensión evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales.
- Reparación Emocional: Mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta.
- Además, su fiabilidad para cada componente es: Atención, $\alpha = .90$; Claridad, $\alpha = .90$; y Reparación, $\alpha = .86$ y con una adecuada fiabilidad test-retest (atención, $\alpha = .60$; claridad, $\alpha = .70$ y reparación, $\alpha = .83$) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).
- Se trabajó con el programa estadística SPSS versión 23 para obtener las frecuencias y porcentajes que arrojarían los resultados.

Resultados

Los resultados que derivan de la aplicación de la escala de IEP, se presentan a continuación, para ello se tomaron tres niveles de clasificación: poca, adecuada y demasiada para el factor Atención Emocional, y la clasificación: debe mejorar, adecuado y excelente para los factores 2 y 3, denominados Claridad Emocional y Reparación Emocional.

Factor 1. ATENCIÓN EMOCIONAL.

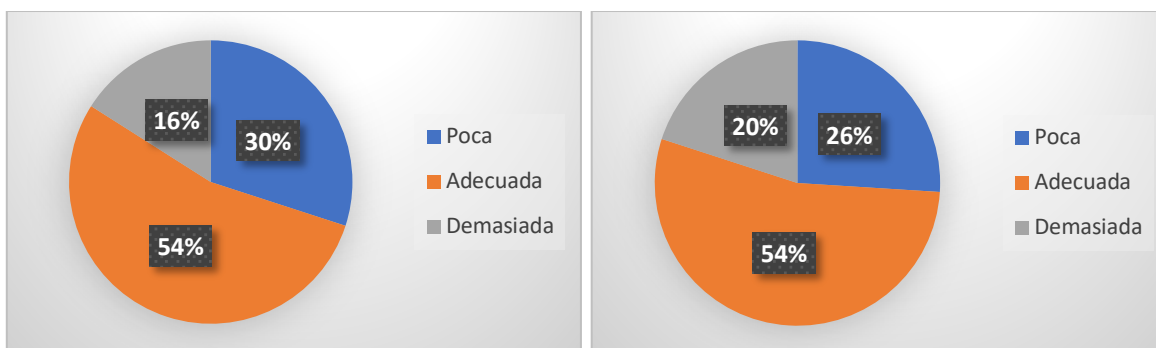


Figura 1. Atención emocional Mujeres de la LEP. **Figura 2.** Atención emocional hombres de la LEP.

Los porcentajes de la gráfica de mujeres muestran casi un 50% de diferencia entre estudiantes con poca y demasiada atención emocional. Mientras que los porcentajes de los estudiantes hombres, demuestran que es menos la diferencia entre estos niveles. Aunque también resalta a primera vista, que estudiantes de ambos sexos de la muestra seleccionada, alcanzan un porcentaje igual con un nivel adecuado en lo que se refiere a la atención emocional.

Factor 2. CLARIDAD EMOCIONAL

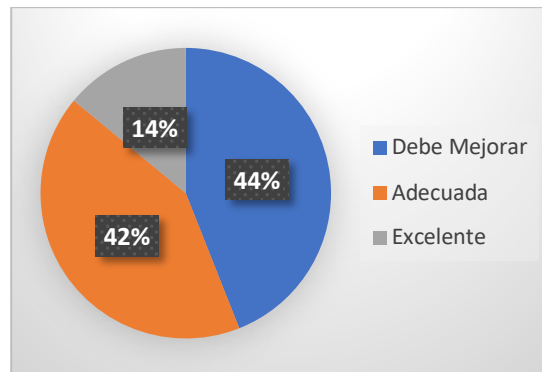
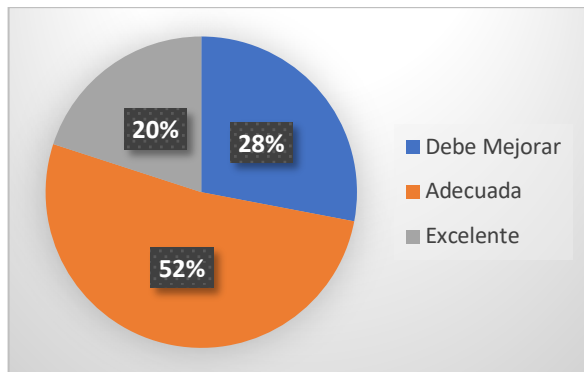


Figura 3. Claridad emocional Mujeres de la LEP. **Figura 4.** Claridad emocional Hombres de la LEP.

Los porcentajes mostrados en este segundo factor, son más favorables, en términos generales para las mujeres, obteniendo un 72% favorable, mientras que en el caso de los hombres solo un 56%. Además se puede observar una diferencia significativa entre las clasificaciones Debe mejorar y Excelente, teniendo en la primera un 44% mientras que en la segunda solo un 14%.

Factor 3. REPARACIÓN EMOCIONAL

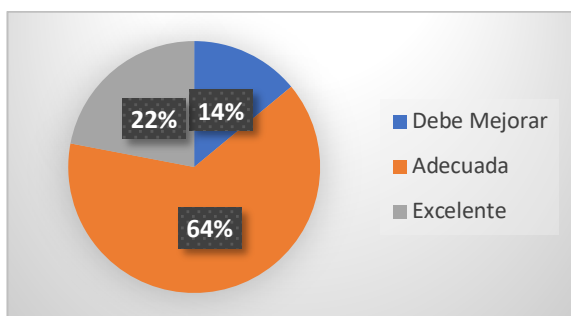


Figura 5. Reparación emocional mujeres de la LEP.

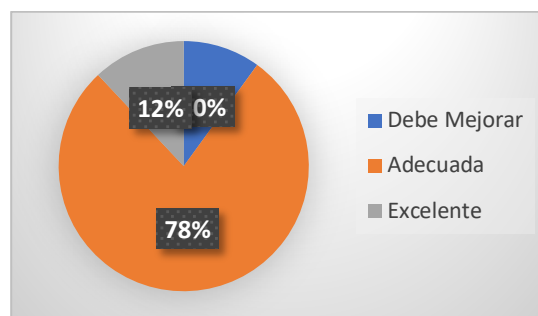


Figura 6. Reparación emocional Hombres de la LEP.

En este tercer y último factor, los resultados favorecen nuevamente a los hombres teniendo un 90% de resultados favorables y las mujeres un 86%, y obteniendo solo una décima parte aproximadamente cada uno como clasificación Debe mejorar, también mostrando una diferencia considerable ambos en la clasificación

Adecuada, diferencia que es del 14% entre ambos aunque en términos generales la diferencia es poca solo un 4%.

Discusión

La IE conlleva procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Sin embargo, el hecho de que se refiera a una IEP, adquiere un matiz especial basado en la percepción de las emociones.

En el caso de la muestra donde se sitúa el estudio, se identifica que en el caso de las estudiantes mujeres el 70% es capaz de percibir y expresar sus emociones y de los demás en forma adecuada; mientras que los hombres alcanzan el 74% (sumando los valores de adecuada y demasiada). El resto de la población muestra equivale a un 30% en mujeres y el 26% en hombres, quienes se ubican en un nivel de poca atención emocional.

Lo anterior tiene efectos en la práctica profesional del futuro maestro, pues regular sus emociones y detectar la de los otros para un tratamiento óptimo, le permite generar un ambiente de trabajo agradable, de convivencia y comunicación, procesos indispensables en la nueva metodología de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo, en el factor donde se evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales son las mujeres las que muestran mejores condiciones, con una diferencia considerable en el porcentaje obtenido respecto a los hombres, obteniendo ellas un 72% mientras que los hombres un 56%, la diferencia es de un porcentaje de 16%. Lo cual si es necesario abordarlo de manera que ambos sexos tengan resultados óptimos, ya que, percibir los sentimientos de una manera adecuada es una competencia necesaria a desarrollar para el desempeño tanto personal como profesional, para de esta forma brindar un mejor servicio y ayudar al alumnado en caso de ser necesario.

En el factor de regular los estados emocionales de manera correcta, los hombres vuelven a tener resultados favorables por encima de las mujeres, cuando éstos muestran en sus resultados un 90% favorable y las mujeres un 86%. Aunque es mínima la diferencia entre ambos y muy poca la calificación que obtuvieron en el nivel Debe Mejorar, no quiere decir que es un factor desapercibido, sino que al igual que los dos anteriores debe tomársele la misma seriedad y el mismo compromiso a desarrollar o a mejorar como competencia profesional.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, se considera lo siguiente:

Los estudiantes normalistas, tanto hombres como mujeres, poseen capacidad para expresar sus emociones. No obstante, tres de cada diez necesitan apoyo para

desarrollar un vínculo entre lo cognitivo y lo emocional, un binomio básico en la práctica profesional. Lo anterior permite tener la habilidad para conocer, pero también para saber cómo tratarse a sí mismo y a los demás.

La docencia es impartida por hombres y mujeres en los diferentes niveles educativos, haciendo las mismas funciones, sin embargo, así como lo muestran los resultados, las mujeres poseen una mayor capacidad para comprender sus sentimientos y emociones de ellas y de los demás, pero menos capacidad para expresarlas y regularlas de forma adecuada a la situación.

La relación que se encuentra entre la IE y la competencia profesional en comento, se enfatiza en el momento que el estudiante normalista pone en acción su capacidad para regular sus emociones en el contacto con sus alumnos, en los que se pretende también potenciar su desarrollo socio-emocional.

Referencias

- Alles, M. (2006). Dirección estratégica de recursos humanos: Gestión por competencias. Buenos Aires: Granica.
- BarOn, R. (1997). El Inventario del Cociente Emocional (EQi). Una prueba de inteligencia emocional. Toronto: Multi-Sistemas de Salud.
- Buck, R. (1976). Una prueba de capacidad de recepción no verbal: estudios preliminares. Investigación de la comunicación humana, 2 (2), 162–171. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1976.tb00708.x>.
- Damasio, A. (2005). En Busca De Spinoza. Neurobiología De La Emoción Y Los Sentimientos. Barcelona: Crítica.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. Revista Iberoamericana de Educación, 33, 1-10.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005): Inteligencia Emocional Percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los de los estudios con el 11, 101-122.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En M. S. Jiménez (coord.). Educación emocional y convivencia en el aula. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.
- King, LA y Emmons, RA (1990). Conflicto por la expresión emocional: correlatos psicológicos y físicos. Revista de Personalidad y Psicología Social, 58 (5), 864–877. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.864>

- Lane, R.D., Quinlan, D.M., Schwartz, G.F., Walker, P.A. y Zeitlin, S.B. (1990). Los niveles de la escala de conciencia emocional: una medida cognitiva-evolutiva de la emoción. 55, 124-134.
- Ledoux, J. (1999). El Cerebro Emocional. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). Folleto de elementos de la prueba de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT). Toronto, Canadá: Multi-Health Systems Publishers.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). "Inteligencia emocional". *Imaginación, Cognición Y Personalidad*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Mayer, JD y Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey & DJ Sluyter (Eds.), *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones educativas* (págs. 3–34). Libros básicos.
- SEP (2018). "Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018". Editorial CONALITEG

Tutoría y desarrollo socioemocional en estudiantes de la Escuela Normal de Tecámac

ESCUELA NORMAL DE TECÁMAC

Judith Araceli Gómez Muñoz

Guadalupe Camargo Suárez

Palabras clave: Tutoría, Desarrollo, Socioemocional, Modelo, Confinamiento.

Resumen

Reporte de investigación parcial que aborda la tutoría como estrategia de atención y apoyo para acompañar el desarrollo académico y socioemocional de estudiantes durante la formación inicial en la Escuela Normal de Tecámac; surge de una situación atípica por un estado de confinamiento de emergencia sanitaria provocando trastornos en el estado socioemocional de las estudiantes. La pregunta clave de investigación ¿cómo brindar el servicio de tutoría, procurando el desarrollo socioemocional de estudiantes en una situación de confinamiento voluntario ante una realidad pandémica a nivel mundial ocasionada por la aparición del virus SARS-CoV-2? El objetivo brindar una tutoría que acompañe las necesidades formativas y académicas de estudiantes en la condición pandémica, fortaleciendo el desarrollo socioemocional para el logro exitoso del perfil de egreso deseado. Los resultados se sitúan en tres ejes: proceso de adaptación de estudiantes de nuevo ingreso a la identidad normalista, mejor desempeño y rendimiento así como fortalecimiento socioemocional y académico del tránsito de la tutoría a la asesoría, llegando a la construcción de una propuesta con un modelo atípico de tutoría.

Introducción

Brindar un servicio institucional de tutoría que atienda a las necesidades formativas y académicas de estudiantes, fortaleciendo el desarrollo socioemocional para el logro exitoso del perfil de egreso deseado, a partir de un contexto atípico no ha sido ni es fácil de accionar. La exigencia contextual de la tutoría se simbolizó en la transformación de formas de ser y hacer en la Escuela Normal para atender el planteamiento educativo de la variable situacional en que se desarrollaba la tutoría, en una realidad pandémica ante la aparición del virus SARS-CoV-2, que trajo consigo la notificación de la suspensión de labores presenciales en los centros educativos a partir del 23 de marzo del año 2020 y su atención a la distancia y en sesiones virtuales.

La tutoría se transformó con miras a fortalecer el desarrollo socioemocional de las estudiantes normalistas, por todos los estragos psicológicos que provocaba y provocó la emergencia sanitaria en la formación inicial de docentes, identificando

un marco epistemológico centrado en la intersección de las ciencias cognitivas y el paradigma de la complejidad, abordando las representaciones y entidades internas de una manera esencialmente individual, con la finalidad de rescatar el papel causal de la organización de la tutoría y la actuación de las conductas del sujeto.

El alcance que se tiene hasta el momento del abordaje de este tema de investigación ha sido la metamorfosis del proceso que se brinda con respecto a tres ejes para desarrollar la tutoría, refiriendo que el primero tiene que ver con la adaptación de estudiantes de nuevo ingreso a la identidad normalista en un contexto de atención mixto (presencial y virtual), el segundo con la pericia para acompañar el desempeño y el rendimiento de los estudiantes y el tercero con el fortalecimiento socioemocional y académico en el tránsito de la tutoría a la asesoría.

El impacto alcanzado se manifiesta en tres niveles: el primero a nivel de comunidad educativa con la conceptualización de lo que es la tutoría; el segundo a nivel de grupo como parte del Departamento de Formación Inicial en la construcción de una propuesta con un modelo atípico de tutoría y el tercero a nivel de organización de la tutoría de acuerdo al grado que cursan las estudiantes en la Licenciatura de Educación Preescolar.

Los conceptos que llevaron a comprender el alcance de los resultados que se presentan en esta investigación son: tutoría vista como un acompañamiento que aconseja y orienta, el desarrollo socioemocional como el proceso a través del cual se trabajan e integran conceptos, valores, actitudes y habilidades que permiten comprender y manejar las emociones y modelo atípico de tutoría como aquel que se aparta de los procedimientos establecidos y/o conocidos.

Metodología

El enfoque de la presente investigación es de corte cualitativo, contempla una perspectiva holística del fenómeno educativo como un todo; es decir, brindar el servicio de tutoría en un espacio temporal, teniendo su énfasis de validez al ser desarrollada en una realidad atípica en condiciones de emergencia sanitaria; contemplando como hallazgo que es necesario no solo el acompañamiento académico sino profundamente necesario acompañar el desarrollo socioemocional de las estudiantes.

Se contempló una perspectiva interpretativa de la realidad, porque se observó la descripción de algunos sucesos, lo que permitió trasladar e inferir acerca de algunos significados de la tutoría.

Aunado a lo anterior, se contempla el paradigma de la complejidad a partir de cuatro principios: 1) recursividad organizacional, para lo cual se realizó una exploración teórica de documentos rectores reestructurando la organización institucional de la tutoría a partir de cómo se integra el concepto de tutoría en las escuelas normales. Identificando que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); la define como un proceso de acompañamiento que tiene como propósito “proveer orientación sistemática al estudiante, desplegada a

lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los alumnos” (2001, p. 30). Posteriormente, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir de los acuerdos número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros en Educación Preescolar y el acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los Planes y Programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de Educación Básica, indica que la tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada, de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías más recientes del aprendizaje; 2) Dialógico principio que mantiene la dualidad en el seno de la unidad, concibiendo que la realidad de la formación inicial se encontraba vulnerable, a partir del desarrollo de las sesiones en línea el colectivo docente consternado, identificó que algunas estudiantes enfrentaban problemas de conectividad dificultando seguir las clases en línea y la entrega de trabajos; otra situación identificada en el ámbito familiar fue la reducción de ingresos económicos por enfermedad, pérdida de empleo o fallecimientos de padres de familia provocando altos niveles de ansiedad y estrés; c) hologramático que implica conocer el todo por el reconocimiento de las partes o las partes por el conocimiento del todo, por lo que al conocer el contexto y reconocer que un sector mayoritario de la población estudiantil se encontraba en situación de riesgo surge la idea de apuntalar en el trabajo de la tutoría el aspecto del desarrollo socioemocional de las estudiantes y d) organización sistemática que aborda las representaciones y entidades internas de una manera esencialmente individual, con la finalidad de rescatar el papel causal de la organización de la tutoría y la actuación de las conductas de los sujetos.

Las técnicas fueron de corte documental en un primer momento y en un segundo fueron de campo, apoyadas por formularios de Google drive y otras alternativas tecnológicas como el WhatsApp para profundizar en la recolecta de información.

La población de participantes constó de 76 estudiantes de primer grado, 74 de segundo grado y 62 de tercer grado, teniendo un total de 212 estudiantes y total de 23 docentes involucrados en el desarrollo de la tutoría.

Resultados

El objetivo consistió en brindar una tutoría que acompañe las necesidades formativas y académicas de estudiantes en la condición pandémica, fortaleciendo el desarrollo socioemocional para el logro exitoso del perfil de egreso deseado; teniendo un impacto en tres niveles:

El primero a nivel de comunidad educativa con la conceptualización de lo que es la tutoría a partir del origen de la palabra, la cual deriva del latín y es conformada por la unión de tres ejes claramente delimitados de la siguiente manera: tueri que es sinónimo de “proteger” o “velar”, tor que se asimila como “agente”, y finalmente el

sufijo -ía que es equivalente a “cualidad”. La tutoría, en el ámbito educativo, se conceptualizaba como “la acción de ayudar, guiar, aconsejar y orientar a los alumnos por parte de un profesor encargado de realizar esa tarea”. La tutoría es, por tanto; un componente inherente de la formación normalista, comparte sus fines y contribuye al logro del perfil de egreso deseado en los docentes en formación, acompañando su adaptación a la escuela normal, el desarrollo de sus competencias y su rendimiento académico, por lo que debe concebirse como una actividad sistemática, intencional, correctamente articulada y programada.

El segundo a nivel de grupo como parte del Departamento de Formación Inicial en la construcción de una propuesta con un modelo atípico de tutoría, resaltando el concepto de desarrollo socioemocional que para efecto de la presente investigación, se concibe como el proceso mediante el cual las personas alcanzamos y desarrollamos conocimientos, habilidades y actitudes que nos permiten acceder al autoconocimiento, comprensión y autorregulación de nuestras emociones; motivándonos para establecer y alcanzar objetivos, empatizando con quienes convivimos generando y conservando relaciones positivas para tomar responsablemente decisiones y desempeñarnos de manera efectiva en contextos complejos.

El tercero a nivel de organización de la tutoría de acuerdo al grado que cursan las estudiantes en la Licenciatura de Educación Preescolar, estableciendo el modelo atípico de la tutoría en condiciones extraordinarias.

Como resultado se obtuvo en las alumnas de primer grado el desarrollo del proceso autónomo que se requiere para la formación inicial, a partir de la adecuación de un curso de inducción para el proceso de adaptación de estudiantes de nuevo ingreso a la identidad normalista. Las alumnas de segundo grado atendieron sus necesidades formativas mejorando su desempeño y rendimiento, al autodiagnosticarse y autovalorarse, identificando el énfasis en la atención académica y en el fortalecimiento socioemocional mediante una propuesta de charlas en acompañamiento con personal experto del área de atención de la Salud, dependiente de la Subdirección de Educación Básica Zumpango. Y en estudiantes de tercer grado se atendió el tránsito de la tutoría a la asesoría.

El aporte es la construcción de una propuesta de un modelo atípico que prioriza la complejidad de la tutoría enmarcada por las condiciones económicas, políticas, sociales, culturales, educativas y de salud que se viven en la actualidad, mismas que provocan cambios vertiginosos intensificados por diversas condiciones. La actual situación trajo consigo una renovación acelerada en la labor de la docencia; en este entorno la educación escolarizada asume nuevos desafíos substituyendo los espacios académicos físicos por una educación, una docencia y una tutoría en diferentes escenarios, obligándonos a desarrollar nuevas formas de pensar, actuar y reflexionar. Cada día la labor tutorial se ve más demandada, el quehacer se torna extenuante y las exigencias que se imponen sobre los tutores nos llenan de una gran responsabilidad que emerge en una nueva pauta o eje de acción: el desarrollo socioemocional en estudiantes.

En la Escuela Normal de Tecámac la tutoría enfocada a fortalecer el desarrollo socioemocional se convierte en parte fundamental de la docencia, ofreciendo una atención con sentido humano de apoyo integral a las necesidades formativas de nuestras futuras licenciadas en educación preescolar, pues para algunas de ellas nuestra escuela es el lugar que brinda alivio para aligerar la pesada carga que la vorágine con que se vive les ha impuesto. Comprender como escuela que la tutoría formaliza aspectos cognitivos del aprendizaje es importante, pero transitar a la tutoría que desarrolla aspectos socioemocionales para el aprendizaje, fortalece la esencia del estudiante y potencia capacidades para el aprendizaje autónomo; porque los elementos motivacionales están implícitos y presentes.

La propuesta de abordar la tutoría y desarrollo socioemocional en estudiantes de la Escuela Normal de Tecámac se organiza con una visión holística de atención, apoyo y acompañamiento en el desarrollo socioemocional durante los cuatro años de formación inicial, con la finalidad de lograr las competencias profesionales dando cumplimiento al perfil de egreso y la culminación exitosa del grado académico de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Discusión y conclusiones

Los puntos en disputa para generar esta propuesta de investigación retomando el paradigma de la complejidad, llevó a visualizar a la tutoría como parte de un sistema institucional visto como un todo, así como a estudiantes y docentes en la particularidad de pertenencia de ese todo, colocando ejes orientadores para brindar una tutoría de calidad, que responda a las realidades complejas de cada uno de los sujetos participantes, estos ejes fueron:

Procurar que el servicio de tutoría favorezca el equilibrio emocional de docentes y estudiantes en cualquier realidad en que se brinde.

Cuidar el proceso empático del acompañamiento fortaleciendo la formación autónoma del estudiante.

Impulsar la consolidación de las competencias genéricas y profesionales en un ambiente de aprendizaje sano fortaleciendo el perfil de egreso.

Brindar el servicio de atención a través de escenarios que faciliten el acercamiento, seguimiento y comunicación entre tutor y tutorados.

Que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflitivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida.

Concientizarse de que la tutoría y la educación socioemocional contribuyen a que los estudiantes alcancen sus metas, establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad y mejoren su rendimiento académico.

Se constató que este modelo atípico de tutoría provee a los estudiantes de herramientas que previenen conductas de riesgo y, que largo plazo, se puede llegar a asociar con el éxito profesional, la salud y la participación social.

La tutoría académica un servicio de apoyo a la formación inicial

ESCUELA NORMAL DE SULTEPEC

Lucía Cruz Ayllón

Anayeli Gabriela Flores López

Seyda Edith Flores Mejía

Palabras clave: Tutoría Académica, Formación de Docentes, Competencias Profesionales, Identidad Profesional, Necesidades de Apoyo.

Resumen

El presente escrito surge a partir de la reflexión del servicio de Tutoría que se ofrece en la Escuela Normal de Sultepec, el objetivo es compartir las experiencias adquiridas en torno a este servicio reconociendo fortalezas, debilidades y retos. Inicialmente se realiza una revisión de la forma en que se ha implementado el Programa de Tutoría y posteriormente se reconocen las fortalezas adquiridas al ofrecer el servicio de tutoría a los estudiantes normalistas. El desarrollo del texto responde a las siguientes preguntas: ¿Qué experiencia se ha tenido durante el desempeño como docente tutora? ¿Qué es posible mejorar? El proceso que se siguió para la producción del texto fue a partir de la revisión de documentos escritos que fundamentar la importancia del programa de Tutoría, el tipo de actividades que se pueden realizar; así como un análisis del trabajo realizado hasta el momento. Para llevar a cabo el análisis se recurrió a la metodología propuesta en el ciclo reflexivo de Smyth en el que se describe la experiencia al trabajar la tutoría, se explican los hallazgos de la descripción mediante argumentos, se confronta con teoría especializada y se reconstruye el escenario esperado. Dicho proceso permitió reconocer las actividades que se están realizando adecuadamente y que por ende han permitido buenos resultados; pero también reconocer ciertas debilidades que es necesario atender para ofrecer un mejor servicio y con ello garantizar el logro del perfil de egreso de los estudiantes normalistas.

Introducción

El programa de Tutoría académica surge como una estrategia estatal para mejorar la eficiencia terminal de los estudiantes de las diferentes licenciaturas que se ofertan en las Escuelas Normales del Estado de México. Consiste en el acompañamiento del tutor a lo largo de la formación inicial (Programa Indicativo Estatal de Tutoría Académica, 2011). En la Escuela Normal de Sultepec, este servicio se ha ofrecido por más de diez generaciones; sin embargo, no en todos los casos se ha logrado el impacto esperado. El presente escrito tiene como propósito realizar un análisis de las actividades que se desarrollan en las sesiones de trabajo, como parte de la

función de tutoría, a fin de identificar las fortalezas y debilidades en dicha función. Realizar este análisis, se considera una actividad relevante, toda vez que la finalidad de este servicio es contribuir al logro del perfil de egreso, atendiendo de forma oportuna aquellas dificultades que los estudiantes van enfrentando a lo largo de su formación. A través del análisis se espera reconocer las fortalezas de este servicio y los logros obtenidos, así como las causas que han impedido ofrecer un servicio que satisfaga las necesidades de los estudiantes normalistas y las acciones a implementar para obtener mejores resultados.

La tutoría académica es un servicio que se ofrece en las Escuelas Normales como apoyo a la formación de docentes. Se pretende que a partir de este servicio logren mejores resultados en su formación académica es decir que alcance los rasgos del perfil de egreso establecidos en el plan de estudios. En la Escuela Normal de Sultepec, el servicio de tutoría se ha organizado en diferentes modalidades; en ocasiones se realiza de manera individual y en otras de manera grupal, pero integrando grupos más pequeños; a veces sólo se asignan tutores a aquellos estudiantes que manifiestan dificultades en su desempeño académico y en otras a toda la comunidad estudiantil; a veces se establece un horario determinado y otras solamente acuden los estudiantes cuando lo requieren.

Es importante señalar aspectos que ayuden a comprender la finalidad del servicio de tutoría en las escuelas normales, su clasificación de acuerdo a los problemas que se intentan atender; así como las temáticas a tratar en las sesiones de trabajo. En primer lugar, la tutoría, en el ámbito educativo se entiende como:

Una acción colaborativa entre profesores y estudiantes (también permite la colaboración con otros agentes educativos) llevada a cabo de forma compartida. La acción tutorial colaborativa permite establecer una cooperación estrecha entre profesorado y participante en la formación [...] y convertir una situación problemática o conflictiva en oportunidades de aprendizaje. (Castro & Olmos, 2015, pág. 90)

Sarukhán (1988) citado por señala que la tutoría es una estrategia que toma en cuenta aspectos relacionados con la formación académica del estudiante, con su vida diaria, con aciertos y problemas que le apoyen a una formación integral. Implica prepararlo para la búsqueda de valores que lo lleven a una vida profesional de éxito y realización.

Llevar a cabo la acción tutorial como lo señala el autor implica que tanto docentes tutores como estudiantes lleven a cabo un trabajo colaborativo en el que exista el compromiso de emprender acciones que ayuden a superar las dificultades que enfrenta el estudiante a partir de una situación problemática. El tutor, como persona de mayor experiencia, busca estrategias que permitan favorecer el desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones; por su parte el estudiante debe ser consciente de las dificultades que enfrenta y convertirse en agente activo de su proceso formativo; de lo contrario, podrá haber mucha disposición del docente, pero no se logran superar las dificultades mientras el alumno no reconozca que requiere apoyo.

En segundo lugar, es necesario revisar como se clasifica el servicio de tutoría de acuerdo a la dimensión o aspectos que se atienden, se tienen tutorías pedagógicas, académicas y profesionales. Las pedagógicas se enfocan en el tratamiento de problemas de aprendizaje y hábitos de estudio; las académicas se centran en la dificultad para la comprensión de contenidos curriculares y las profesionales se enfocan en el desarrollo de competencias que permitirán al estudiante incorporarse al campo laboral (Chacón, 2022). En el caso del servicio que se ofrece en la Escuela Normal de Sultepec, se realiza un diagnóstico de las necesidades que presentan los estudiantes que con anticipación han sido asignados a cada tutor y se diseña un plan de trabajo en el que se atienden aspectos relacionados con las tres categorías.

En relación con las temáticas a tratar destacan las siguientes: el desarrollo de hábitos de estudio, estrategias para el desarrollo de actividades escolares; técnicas para contrarrestar el estrés, identidad profesional y preparación de la práctica profesional.

Metodología

Aunque el presente trabajo no es una investigación como tal, sino una reflexión de la experiencia docente, se considera pertinente reconocer la metodología que permitió llevar a cabo el análisis de la experiencia en el trabajo de tutoría; en ese sentido se señala que se trata de una indagación de tipo cualitativo; dado que se atiende el caso particular de la reflexión en torno a la acción tutorial que se lleva a cabo en la Escuela Normal de Sultepec; durante el ciclo escolar 2021-2022. La población está conformada por tres docentes tutoras que se interesaron por revisar su función como tutores.

Para el análisis se consideró como metodología el ciclo reflexivo de Smyth, entendido como “una descripción e información de la práctica docente a nivel del aula/departamento, y una vez confrontada con la de los docentes como medio para detectar y clarificar los patrones cotidianos de la acción docente, el proceso culmina en una fase de articulación y reconstrucción de nuevos y más adecuados modelos de ver y hacer” (Escudero). Ello implicó que las docentes tutoras realizaran una descripción, mediante un texto narrativo, de los acontecimientos relevantes de su práctica, en este caso de las actividades que realizaron como tutoras, la descripción les permitió evidenciar y contrastar tanto las actividades en las que se obtuvieron resultados favorables, como aquellas en las que se tuvieron dificultades. Posteriormente, se llevó a cabo la explicación de los hechos, a partir de la búsqueda de argumentos que justifican las acciones realizadas; por ejemplo, se trató de explicar si las actividades propuestas a los estudiantes corresponden a lo que implica el servicio de tutoría; si se atendieron aspectos pedagógicos, académicos o profesionales; dicha actividad permitió identificar situaciones en las que las acciones fueron favorables, pero también el por qué de algunos resultados parciales o desfavorables.

En relación con la confrontación, las tutoras se apoyaron de la revisión de Referencias, la experiencia que comparten otras instituciones que llevan un trayecto

más amplio en este asunto y se generaron algunos cuestionamientos, que precisamente, permitieron hacer ese contraste, entre lo que se hace y lo que se debe hacer. Finalmente se llevó a cabo la fase de reconstrucción en el que de forma personal se llevó a cabo una reestructuración del trabajo realizado, se identificaron las fortalezas con las que se cuenta, pero también se tuvo la posibilidad de reconocer las debilidades de la tutora a fin de establecer propuestas de mejora. (Smyth)

Resultados discusión

En la experiencia adquirida como tutoras se puede mencionar que se han desarrollado algunas fortalezas al realizar esta función, entre ellas la selección de materiales para tratar temas como el desarrollo de hábitos de estudio o estrategias para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de actividades escolares; así como la implementación de técnicas para contrarrestar el estrés y actividades para fortalecer la identidad profesional.

Son aspectos que las tutoras han implementado de forma personal y por tanto es posible compartir la experiencia con los estudiantes normalistas. Por ejemplo, respecto al desarrollo de hábitos de estudio es importante considerar que “son un conjunto de actividades que pone en práctica cada persona cuando estudia” (Montes, 2012, pág. 97). Dichas actividades deben permitir desarrollar aprendizajes significativos en la formación profesional. En las sesiones de tutoría se han desarrollado actividades que permiten identificar las acciones que cada estudiante realiza y que le permiten obtener buenos resultados; así como identificar aquellas que se pueden implementar, además que se da la oportunidad para que los alumnos compartan alguna situación personal que pueda estar afectando su desempeño académico y si como tutor se le puede apoyar se atiende la situación; en caso que no, se plantean posibles alternativas de solución.

El tema de las estrategias de estudio es otro asunto también importante, dado que permite implementar mejoras en los espacios y condiciones de trabajo, a fin de obtener mejores resultados durante el tiempo de estudio. En relación con este tema se analizó un material que propone acciones para aprovechar al máximo el tiempo dedicado al desarrollo de trabajos escolares. A medida que se analizaba los estudiantes iban comentando su experiencia personal e identificando acciones que hasta el momento no habían considerado.

Respecto a las técnicas para contrarrestar el estrés se abordaron algunas actividades que se pueden realizar para cambiar de actividad cuando se está experimentando cansancio; por ejemplo, caminar durante un tiempo escuchar música, ver videos, hacer ejercicio u otro tipo de actividades. Se recomendó que al practicar este tipo de actividades se experimenta un descanso para posteriormente retomar las actividades de estudio o las que se estaban realizando, ya que permiten continuar realizándolas con mayor energía o concentración; debido a que, la mente se ha despejado. Se les pidió que las practicaran durante algunas semanas; los estudiantes comentaban los logros o resultados obtenidos al llevarlas a la práctica.

En cuestión del desarrollo de competencias profesionales; desde la tutoría académica se trata de apoyar la preparación de las prácticas profesionales; para ello, con previa organización, los tutorados de cada docente, tratan de ubicarse en la misma escuela de práctica, de tal forma que el tutor revise el dominio de contenido de los estudiantes, el diseño de la secuencia didáctica, la previsión de materiales y el diseño de instrumentos de evaluación. Una vez que ha revisado y autorizado el tutor, los estudiantes acuden con el titular de la signatura correspondiente al trayecto de prácticas profesionales, quien realiza una segunda revisión y atiende aspectos generales del desarrollo de la práctica. Cuando los estudiantes se encuentran en las escuelas de práctica el tutor acude a observarlos y entabla un dialogo con los titulares de las asignaturas; de esta forma se identifican fortalezas y debilidades que posteriormente son atendidas.

Respecto al fortalecimiento de la identidad profesional, en primer lugar, se menciona que las docentes tutoras se sienten muy identificadas con la profesión docente y con la escuela normal en donde laboran; por tanto, se considera que esta actividad permite compartir con los estudiantes aquellos aspectos que identifican a los docentes con la profesión que desempeñan, así como valorar la docencia como una carrera de vida. Lo que al mismo tiempo se puede compartir con los docentes en formación para que ellos también se identifiquen con la carrera.

En relación con las debilidades es posible comentar que durante el tiempo que se ha trabajado el programa de tutoría se han identificado ciertas debilidades en el desempeño como tutoras; por ejemplo, se inicia trabajando con entusiasmo en las primeras sesiones, pero a medida que se identifica que algunos de los estudiantes muestran un poco de desinterés, también se pierde el interés y ya no dedica el tiempo suficiente para realizar este servicio. Además, es importante considerar que el tiempo del que se dispone, entre tantas actividades que se deben realizar en la escuela normal, al servicio de tutoría se le destina poco tiempo y en ocasiones se le da prioridad a otras actividades, dejando a última hora la planeación de actividades para trabajar con los estudiantes. Probablemente ese sea un aspecto por el que ellos pierden el interés, porque al inicio del semestre son más constantes en su asistencia y poco a poco van buscando algún pretexto para no entrar; son pocos los estudiantes que se mantienen interesados durante todo el semestre. Respecto a lo anterior se podría decir que el programa de tutoría al no tener un valor curricular algunos alumnos optan por no asistir a las sesiones ya que no hay sanción que les afecte; sin embargo, también hay alumnos que son constantes y mencionan que les agrada estar en las sesiones de tutoría.

A partir de la revisión de las fortalezas y debilidades que se identifican en el servicio que se presta, se proponen los siguientes retos: explorar con mayor profundidad las expectativas de los estudiantes respecto al servicio de tutoría; integrar una planeación en la que se atiendan los distintos aspectos que señalan los estudiantes y buscar el equilibrio entre actividades que correspondan a tutorías pedagógicas, académicas y profesionales; de tal forma que se impacte en el logro del perfil de egreso y se logre mantener el interés de todo el grupo que se atiende.

Conclusiones

El servicio de tutoría es de suma importancia en la formación de los nuevos docentes, al implementarlo, es posible fortalecer las competencias que los estudiantes deben desarrollar durante su formación inicial.

Es necesario identificar las causas por las que algunos estudiantes no muestran interés por este servicio; así como desarrollar actividades que permitan mantener y potenciar el de aquellos estudiantes que están interesados en el servicio de tutoría y son constantes en las sesiones de trabajo.

Referencias.

- Castro, C. D., & Olmos, R. P. (2015). El aula como espacio de intervención. En G. Sallán, Manual integrado de acción tutorial (págs. 65-135). Costa Rica: Tecnológica de Costa Rica.
- Chacón, V. E. (enero-abril de 2022). La tutoría entre pares y su incidencia sobre el rendimiento académico en un curso de matemática universitaria. Revista Electrónica Educare, 26(1), 362-369.
- Escudero, J. M. (s.f.). Unifront. Obtenido de Práctica docente: <https://sites.google.com/a/unifront.mx/practica-docente/descripcion-de-la-observacion-y-practica/descripcion-del-proceso-de-observacion-y-practica>
- Montes, I. I. (2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. Revista Lasallista de Investigación, 96-110.
- Programa Indicativo Estatal de Tutoria Academica . (octubre de 2011).
- Smyth, J. (s.f.). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. Obtenido de Teacher Education: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1388&context=eandc>

La tutoría académica como alternativa, en el desarrollo de práctica docente, en la Licenciatura de LEYAFES

ESCUELA NORMAL DE CUAUTITLÁN IZCALLI

Profesor Luis Enrique Anaya Valadez

Palabras clave: Tutoría, Alternativas Educativas, Desarrollo de Competencias, Práctica Docente, Planeación Educativa.

Resumen

La Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo Modelo Educativo implica la actualización y el rediseño curricular de los planes de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica. El Modelo, así como los planes de estudio que de éste se derivan, constituyen la ruta en materia educativa para garantizar que niñas, niños y jóvenes reciban una educación de calidad. De ahí la importancia que adquiere la armonización de la formación inicial docente. Es fundamental para el nuevo docente presentarse como un profesionista, con una perspectiva particular de la educación, logrando conectar los principios clásicos de la pedagogía con flexibles requerimientos educacionales de la sociedad actual causada por el covid-19. La tutoría académica un espacio de mejora, como alternativa, en el desarrollo de la práctica docente, de LEYAFES”, en la que se precisa la idea en que los estudiantes de la escuela Normal, se preparan para asumir las responsabilidades propias del ejercicio profesional; ellos necesitan estar competentes no sólo para renovar su propia reserva de conocimientos, eligiéndolos según determinadas prioridades, y también adecuarse a enseñar a los alumnos a usar y enjuiciar apropiadamente los conocimientos con que se encuentran en su vida diaria dentro y fuera de la escuela.” De acuerdo al diagnóstico realizado al grupo, la mayor necesidad es respecto a lo que ellos consideran en el espacio de tutoría es fortalecer el espacio Didáctico – pedagógico, segundo el apoyo en el desarrollo de realizar las planificaciones, donde se consideran la falta de elementos para realizar, construir y ejecutar los contenidos en sus jornadas de prácticas.

Introducción

La tutoría como estrategia para mejorar la calidad de la educación superior, en donde la dinámica social se sustenta en el conocimiento, resulta necesario que las escuelas de nivel superior formulen una nueva visión en cuanto a la formación de sus estudiantes considerando aspectos tales como:

- A. Formación integral con visión humanista.
- B. Aprendizaje para toda la vida.
- C. Aprendizaje autodirigido.
- D. Atención personalizada.

En la búsqueda del fortalecimiento de las propuestas, se convocó la participación de distintos actores del sistema educativo y miembros de la sociedad. En ese mismo año, los tres documentos fueron puestos a discusión en diferentes foros nacionales y estatales, en Consejos Técnicos Escolares y Académicos de la educación básica y media superior, así como una consulta en línea. Todo ello permitió identificar aciertos y áreas de oportunidad. (PLAN DE ESTUDIOS 2018, FÍSICA)

Entre los principales aciertos se señalaron la introducción de un enfoque humanista; la selección de aprendizajes clave; el énfasis en las habilidades socioemocionales; la descarga administrativa; y el planteamiento de una nueva gobernanza.

Entre los principales retos, se informó la necesidad de mejorar la calidad y la articulación entre niveles; la pertinencia real de la formación del docente; la claridad en los objetivos esperados; y la definición del camino a seguir tras la presentación del documento para llevar lo planteado a la práctica. (SEP, 2017, pág. 17)

Este último aspecto abriga la gran importancia que puede generar otros elementos a partir de tomar en consideración que el alumno ahora es visto como el actor central del proceso formativo (ANUIES. s.f., p.5), y que además los índices de rezago o abandono de estudio son altos. Con base de esto la Asociación Nacional Universitario e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) empieza a promover programas institucionales de tutorías como una propuesta viable en la formación de estudiantes de educación superior, reconociendo el papel estratégico de estas al favorecer la dinamización de las comunidades académicas (Relatoría, 2004 p.1); y considerando además que “tanto el marco internacional como el nacional coinciden en la necesidad de modificar el paradigma educativo actual, por aquel en el que la formación de los estudiantes sea integral, es decir, que desarrolle valores, actitudes, habilidades, destrezas y aprendizajes” (ANUIES. s.f., p. 27). lo cual se cumple con el programa de tutorías

Pero ¿qué es la tutoría? La ANUIES (s.f.) la describe como “un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que es concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza” (p. 1). Se considera como una modalidad de la actividad docente que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el alumno (p. 1)

“La tutoría entonces surge como una alternativa actual a los problemas del fracaso escolar y como una respuesta institucional (o mejor dicho de política nacional) a la reprobación, bajo rendimiento y deserción escolar, integrándose a un currículum

formativo que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo” (ANUIES, s.f. p13).

Para la incorporación de la tutoría a una institución resulta imprescindible la construcción de un sistema operativo, es decir organizar, planificar precisar objetivos, así como modelos de intervención; clarificando los elementos conceptuales que puedan generar confusión traduciéndose más tarde en problemas de organización y operación. (Canales & Martínez, (2004) señalan que este tipo de procesos de acompañamiento personal o académico requieren de proyectos que contemplen aspectos conceptuales, metodológicos y de una evaluación del sistema en este caso tutorial con la finalidad de valorar su impacto (p.4).

Planteamiento del problema

“La escritura es la transformación del habla. El hecho de que casi todo lo decimos puede escribirse y que todos los escritos puede leerse en voz alta torna irresistible la inferencia de que la escritura no es más que el habla “por escrito “, esta es la hipótesis habitual, que se remonta a Aristóteles, pero que aparece explícitamente en los trabajos de Saussure (1916/1983) y Bloomfield (1993). Dado que los lectores son ya hablantes, el aprendizaje de la lectura se considera un mero aprendizaje de cómo representar la propia lengua oral (lo conocido) mediante marcas visibles (lo desconocido).” (Olson David R, 2000- 23)

El enfoque de la investigación en las escuelas normales enuncia “No consiste en la creación ni en la construcción de nuevo conocimiento, sino debe servirnos para innovar la práctica educativa y para tomar decisiones respecto de los procesos de la formación de docentes”. “Todo trabajo debe vincularse a la formación de docentes para que, lo que ocurre en la realidad, en las aulas, en la enseñanza y el aprendizaje obtengamos información que pueda ser contrastada con la teoría para corregir los procesos pedagógicos que atienden las escuelas normales”. (Líneas de investigación Educativa en las Escuelas Normales).

El trabajo de investigación tiene como muestra de estudio al grupo de segundo grado grupo tres de la Licenciatura de LEYAFES, con la asignatura de la Energía, conservación y transformación, de Cuarto semestre; con este proyecto se trata averiguar cómo se refleja la realidad educativa a la que nos enfrentamos en referencia al progreso de las competencias comunicativas, es necesario que los alumnos posean suficientes experiencias de aprendizaje, que les permitan desarrollar habilidades y destrezas en la búsqueda de registros y organización de la información, que aprendan a descubrir y generar ideas, que aprendan a expresarlas verbalmente, pero sobre todo, que hagan de la práctica de la lectura y la escritura objeto de reflexión, para que puedan más adelante ser lectores críticos de sus propios escritos. En general habilidades para la comprensión lectora, ya que los futuros docentes se ocuparán de acompañar y diseñar estrategias para la adquisición de la lectura y la escritura independientemente de su especialidad concreta. Para este caso se toma la Línea de trabajo 5 de los campos de Investigación Educativa en la Escuelas Normales del Estado, Desarrollo de

propuestas de innovación didáctica en el rubro de investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje, ya que se detectó por parte de la academia de grado que existen varios elementos que impiden alcanzar el perfil de egreso de los mismos, entre ellos falta de continuidad de los docentes y diferencias en el apego a los planes y programas de estudio, siendo el siguiente el que se toma para el desarrollo de la investigación, carencia del hábito de la lectura, mediana capacidad de la comprensión lectora, debilidad en la habilidad de redacción (sólo transcripción).

Lo anterior se refleja partiendo de los resultados de la evaluación de exámenes aplicados al grupo muestra de estudio en el ciclo escolar 2020 – 2021, para este momento primer grado tres, donde el colectivo grupal arrojó el promedio de calificaciones de 5.3

Para abatir la irregularidad, se implementarán acciones de mejora en la formación inicial de los alumnos, permitiendo el logro de los objetivos planteados para los planes y programas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria plan 2018 y esto a la comunidad normalista para percatarse de las debilidades y al conocer uno de sus problemas siga la conformación de fortalezas para consolidarse.

Objetivos de la tutoría

Implementar estrategias para el fortalecimiento de la competencia comunicativa, en el segundo grado grupo tres en la Licenciatura de Educación Secundaria con Especialidad en Física

A continuación, se mencionará lo que dicen al respecto la ANUIES y algunos docentes de cuatro universidades de nuestro país.

En cuanto a la ANUIES divide los objetivos de la tutoría en 7 rubros los cuales se exponen sintetizados en el siguiente cuadro.

Objetivos generales

Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo: valores, actitudes y hábitos positivos.

- Revitalizar la práctica docente
- Contribuir al abatimiento de la deserción
- Crear un clima de confianza

Contribuir al mejoramiento de las circunstancias o condiciones del aprendizaje de los alumnos a través de la reflexión colegiada.

Permitir que las instituciones de educación superior (IES) cumplan con la misión y objetivos para los cuales fueron creadas

Apoyar al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio que sea apropiada a las exigencias de su carrera.

Fomentar el desarrollo de la capacidad para el autoaprendizaje para mejorar el desempeño en el proceso educativo y su futura práctica profesional.

Estimula en el estudiante el desarrollo de habilidades y destrezas para la comunicación, las relaciones humanas. El trabajo en equipo y la aplicación de principios éticos de su profesión.

Roles, acciones, funciones y perfil del tutor

El tutor es el encargado de llevar a cabo la acción tutorial y por consiguiente es aquel profesor que se asume como guía del proceso formativo estando permanentemente ligado a las actividades académicas encontrarse con carencias conceptuales en cuanto a la figura del tutor, puesto que es un rol nuevo que se está desempeñando en las universidades, de tal manera que en ciertos planteles universitarios como la UNAM y la Universidad Autónoma de Yucatán.

No se clasifican de manera concreta las funciones y los roles que debe desempeñar el tutor “pareciera, que el solo hecho de poseer grados académicos y ser investigador o profesor destacado fuera garantía para ser un buen tutor” (Abreu & De la Cruz, 2004, p3). (Tesis Las Prácticas del asesor de seminario de análisis del trabajo docente de la licenciatura en educación primaria, Martha Patricia Miranda Sánchez, abril, 2006).

En la realización de la intervención de la propuesta de trabajo 2021-2022 se diagnostica lo siguiente

- Problemas académicos detectados.
- Realización de planeaciones
- Dificultad para la comprensión de teorías pedagógicas
- Aspira mejorar en la práctica docente
- Mejora en sus exposiciones en público
- Propuesta de mejora.
- Revisión a teóricos de la psicología
- Identificación de elementos de formato de planeación, formato, llenado y realización de la misma
- Fomentar la habilidad oral y escrita
- Fortalecimiento de la ortografía
- Profundización en cada problemática con investigación de los temas que presenten dificultad o lagunas de aprendizaje
- La solución a las problemáticas será constante y revisión periódica para solución y mejora de aprovechamiento.
- Habilidades de estudio
- Atención especial casos especiales

Para el encauzamiento de la propuesta de trabajo se toma como pilar los Criterios para integración de proyectos académicos que se desarrollan durante el ciclo escolar 2021-2022, propuestos por la Subdirección de Educación Normal, lo que mencionan a continuación:

- a) Sistema de acompañamiento académico y toma de decisiones durante la formación profesional del estudiante.
- b) La tutoría recupera su papel como estrategia para elevar el nivel académico de los estudiantes justificándose en razón del deficiente rendimiento de algunos, en el requerimiento de otro tipo de apoyos que favorezcan su trabajo académico

Teniendo presente los siguientes niveles de concreción:

Atención personalizada de manera individual a un grupo.

Atendida por parte académicos competentes y formados para la institución

Se apoya conceptualmente en las teorías más recientes del aprendizaje

Es complementaria a la docencia frente a grupo atención especial a práctica docente

Implica diversos niveles y modelos de intervención

Se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los del cumplimiento de los programas de estudio

Considerando del mismo documento lo siguiente a.” La relación e interacción estratégica adoptada por la EN entre docencia, tutoría y asesoría y su impacto en el desempeño académico de estudiantes y prácticas profesionales”.

Metodología

a) Descripción del proceso de evaluación

El proceso se realizará, atendiendo las siguientes etapas:

Preparación del proceso. Esta etapa inició Preparación del proceso el 4 de septiembre al 19 de noviembre 2021. Obtención de análisis de la información y evidencias, del 7 de diciembre al 16 de enero de 2022, Análisis y síntesis de la información, del 17 enero al 2022 de Marzo el mismo año, Elaboración de sugerencias y reporte de autoevaluación, el 22 de mayo al 23 de julio 2022. Presentación de resultados y difusión, en el periodo comprendido de agosto.

La segunda parte se realizará con el propósito de organizar el proceso de aplicación de cuestionarios, entrevistas e integración de los resultados del trabajo por especialidad la evaluación o indicadores del cuestionario aplicado para obtener el diagnóstico. Presentación del proyecto de las estrategias para atender las necesidades del grupo de LEYAFES.

Tercera parte, Integración de la información de los cuestionarios Revisión de las actividades de tareas, de evaluación, duración y cronograma. El Departamento de Investigación (DIEE) coordina la revisión de los avances y realiza el procesamiento y análisis de la información obtenida.

Con la evaluación y elaboración de cronograma de visitas a las escuelas donde presentan las prácticas educativas y revisión de las planeaciones, materiales estrategias y formas de evaluación que aplicarán.

Presentación del proceso en la aplicación del cuestionario al grupo de LEYAFES. Esta etapa capitalizará las experiencias de la primera segunda y tercer jornada que se desarrollará de manera estratificada.

Cabe señalar que el plan de tutoría fue aceptado por los nuevos docentes en un marco de compromiso y responsabilidad, recibéndolo con disposición, en lo individual y en el equipo (tomándose el universo de trabajo en total 29 alumnos) El DIEE a través de un investigador, y un docente horas clase que son los tutores presentan a los estudiantes normalistas el plan. Se enviará vía correo electrónico los cuestionarios a todos los alumnos ya que es tamos en modalidad hibrida para atender las áreas de oportunidad detectadas. Se recopilarán como evidencias que den cuenta de los procesos considerados, así como de las áreas de oportunidad detectando la Tutoría Educativa de la LEYAFES. De las áreas de oportunidad detectadas se elaborarán sugerencias de mejora las cuales se hará el seguimiento al término del siguiente grupo de Tutoría.

Obtención de información y evidencias. La aplicación inició simultáneamente con sus tres componentes: cuestionario para el grupo y obtener el diagnóstico, el cuestionario por correo electrónico y la evaluación de la práctica docente. La cual no se efectúa hasta el momento. Se hace necesario conocer las opiniones de alumnos del grupo, a través de un cuestionario que recopila la información solicitada, el equipo de los dos profesores tutores de este grupo procesarán la información de la muestra del 50% de alumnos se usarán la redes sociales para enviarlos.

La Tutoría. Como se señaló anteriormente el DIEE coordinará la organización y aplicación de cuestionarios, análisis, estrategias, revisión, avaluación, resultados, sugerencias y socialización. Posteriormente la evaluación se realizará de manera personal y atendiendo las necesidades de tiempo y organización del trabajo de cada uno de los maestro de la DIEE.

Análisis y síntesis de la información. Debido a los tiempos para la realización de la información, en el departamento se efectuarán sesiones de análisis y reflexión de la información presentada por los actores de los procesos evaluados y una vez que se realicen las estrategias, sesiones para observar, entrevistar y conversar con los alumnos del grupo y los docentes que imparten el curso de prácticas docentes sobre lo que hacen cotidianamente en jornadas de prácticas, para aplicar las estrategias en sus prácticas docentes y aprendizaje de las estrategias, técnicas en el desarrollo de sus competencias el investigador desarrollará el proceso de sistematización de la información.

Referencias

Registro Ponencias Estudiantes Posgrado. (s.f).
<https://forms.gle/XWwbf47NshQTu6i89>

Registro Ponencias Docentes. (s.f). <https://forms.gle/VdjUWywacJfKbS6c9>

Tutoría como recurso para el desarrollo de competencias de los futuros docentes

ESCUELA NORMAL DE CAPULHUAC

Magdalena Aguztina Solano Rodríguez

Palabras clave: tutoría, tutor, tutorado, docente en formación, competencias.

Resumen

La tendencia actual de la educación bajo un enfoque humanista pretende el desarrollo integral de los estudiantes, donde se busca involucrar a los diferentes actores que participan en la formación del estudiante, de tal manera que se le prepare para la vida y al mismo tiempo fomentar sus valores, a lo cual la acción tutorial aporta en buena medida, a través de las acciones que cada tutor implementa durante el ciclo escolar. Esto es sustentado desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), donde es emitida la propuesta de trabajar la tutoría como una herramienta básica para el desarrollo de competencias y que la acción tutorial sea insertada a nivel curricular, es decir, que sea una actividad transversal a los planes y programas de estudio.

Desde esta perspectiva la tutoría en las escuelas normales es una acción que surge como política federal cuyo propósito es elevar la calidad académica de los estudiantes, al mismo tiempo es uno de los estándares que los organismos acreditadores de Programas Educativos consideran en su evaluación, así lo señala el Programa Indicativo Estatal para las Escuelas Normales, del Gobierno del Estado de México (2012).

La tutoría es el punto a tratar en el presente documento, vista como recurso de apoyo para el desarrollo de competencias de futuros docentes, se expone cómo se está llevando a cabo y cuál es el impacto de la misma en la adquisición de las competencias de los futuros docentes de la escuela Normal de Capulhuac.

Introducción

A lo largo de las últimas décadas se ha estudiado y ha tomado relevancia la figura que apoya de cerca a los estudiantes dentro de sus carreras profesionales, lo cual ha arrojado, dos aspectos sustanciales: el tipo de apoyo que se genera y el impacto que éste juega en el alcance de las competencias. Es por ello que en diversas instituciones educativas nacionales e internacionales se ha fortalecido el papel de la tutoría como una opción educativa para apoyar la formación integral de los estudiantes, que permite, reducir los índices de rezago y evitar la deserción.

Las instituciones de educación superior mexicanas no pueden ser la excepción a la implantación de la acción tutorial, nivel educativo en el que se encuentran consideradas las Escuelas Normales, es por ello, que, en las pertenecientes al Subsistema educativo estatal, se están implementando acciones que buscan llevar a la constitución de un sistema de tutoría propio, por medio de un Programa institucional apegado a la Misión y Visión de cada una de ellas.

Este avance de investigación no pretende aportar grandes descubrimientos, sólo tiene como propósito reconocer la relevancia de la acción tutorial en el desarrollo de las competencias de los estudiantes y fortalecer el logro del perfil de egreso para adaptarse de manera eficaz a todos sus ámbitos de vida.

Desarrollo

La tutoría es una modalidad de la orientación educativa. De acuerdo al Diseño Curricular Nacional es concebida como “un servicio de acompañamiento socio afectivo, cognitivo y pedagógico de los estudiantes. Es parte del desarrollo curricular y aporta al logro de los aprendizajes y a la formación integral, en la perspectiva del desarrollo humano”. (MED-2005: 23)

Así se encuentra que, para Rodríguez (Coord. 2008), la tutoría es entendida como “el acompañamiento de los discentes en la formación de lo que podría denominarse un estilo universitario...ligada a las diferentes concepciones o modelos de universidad desarrollados en contextos temporales y geográficos diferenciados” (p.p. 18-19).

En tanto el Programa Indicativo Estatal de Tutoría Académica, que rige la actividad en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (2012), la define como el “conjunto de acciones educativas que se relacionan con modelos y formas de intervención pedagógica”, a la cual llegan los especialistas encargados de elaborarlo, derivada al parecer, de la revisión hecha a las definiciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la expuesta por Álvarez (2008).

Por otra parte, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Educación Secundaria señala que “la acción tutorial es un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías más recientes del aprendizaje” (SEP, 2018).

De igual manera, el Plan de estudios referido en el apartado que antecede, considera como propósito de la acción tutorial “orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje, fomentar su capacidad crítica y rendimiento académico para incidir positivamente en su evolución social y personal, así como procurar la mejora de las condiciones del aprendizaje del estudiante y, de ser necesario, canalizarlo a las

instancias en las que pueda recibir una atención especializada para resolver problemas que pueden interferir en su desarrollo intelectual y/o emocional (SEP, 2018).

A partir del análisis de cada una de las definiciones y conceptualizaciones revisadas, se encuentran puntos de coincidencia que, en concordancia con los retos que enfrenta la educación en la actualidad, permiten entender a la tutoría como el proceso de acompañamiento que realiza un docente, llamado Tutor, a un grupo de estudiantes, denominados tutorados, durante todo el trayecto formativo o una etapa del mismo, tanto individual como en pequeños grupos, ya sea de manera presencial, semipresencial o virtual; en el cual ha de implementar las estrategias y acciones acordes a las características de los estudiantes normalistas, con el propósito de contribuir, desde la función, a su desarrollo integral, la consecución del perfil de egreso e incorporación al mercado laboral, de tal forma que le permitan desempeñarse de manera eficiente y eficaz en las funciones y tareas que le sean asignadas, observando y fomentando a la vez la cultura de paz, atención a la diversidad, convivencia armónica, cuidado del medio ambiente, el aprendizaje autónomo y para la vida.

Esta investigación es vista desde un enfoque cualitativo que partió de la concepción de la realidad. Además de realizar un recorrido de la conceptualización de las tutorías, desde el punto de vista teórico, como la definición de la misma desde una perspectiva individual, grupal, técnica en la diversidad y en la práctica, la técnica primordial para recabar la información fue la observación no participante, se efectuó durante el momento de la tutoría con el propósito de rescatar las prácticas y estrategias implementadas durante esta actividad, misma que se concretó en toma de notas.

La frecuencia con la que se logró observar a cada tutor fue de dos a tres asesorías directas, se logró observar el seguimiento de las asesorías y acuerdos. La entrevista semiestructurada fue una técnica más que apoyó la recolección de la información, en este caso se realizaron dos: una a los tutores durante su sesión de tutoría para vislumbrar sus estrategias de enseñanza y experiencia profesional, otra, dirigida a las estudiantes para conocer su perspectiva sobre el papel de la tutoría en la práctica. Los instrumentos que apoyaron el trabajo de recolección de datos fueron: el plan personalizado de los estudiantes, donde exponen sus necesidades académicas, emocionales o de índole personal, los registros de actividades de los tutores, diseñadas en los planes de trabajo que realizan con base al análisis de las demandas de sus tutorados, junto con las evidencias de los trabajos realizados de los tutorados de estos últimos.

Cabe mencionar que en la normal de Capulhuac cada tutor tiene la responsabilidad de revisar planeaciones, asistir a observar las prácticas de sus tutorados, retroalimentar y evaluar lo que observa, plantear problemas y retos en relación al desempeño del estudiante, y llegar a acuerdos que le permitan reforzar o extender el aprendizaje que le ofrece su práctica socializando y tomando acuerdos mediante las reuniones de academia de tutoría por grado.

Además, dentro de las acciones que la normal de Capulhuac implementa para fortalecer la competencia de los estudiantes se han impartido cursos, talleres, conferencias, diplomados, en el que se tocan diversas temáticas rescatadas de las demandas del estudiantado y relacionadas a la tutoría, ya que para poder pasar a otros temas es primordial que todos los implicados en la actividad tutorial, sean directivos, docentes, alumnos o padres de familia, tengan en claro lo que es y lo que les corresponde atender desde sus trincheras. Aterrizando en el propósito de este documento nos basamos en que Perrenoud (2004) propone diez competencias de la profesión docente como referentes para el análisis del trabajo del profesor; el perfil de egreso del plan de estudios responde a estas competencias profesionales y el tutor desempeña su función con la intención de promoverlas en sus tutorados; bajo esta percepción despliegan una variedad de acciones que permiten identificar dicha intención.

El Plan de estudios de las Escuelas Normales 2018, establece en el perfil de egreso que, al concluir sus estudios de formación inicial los alumnos deben de contar con un nivel de desarrollo óptimo de las competencias necesarias para el desempeño de la función docente, a partir de cinco dimensiones que son: 1. Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente. 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos y 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Además de esas dimensiones, se incluye un conjunto de competencias que el estudiante debe desarrollar durante su estancia en la escuela Normal, que son las Genéricas, Profesionales y Disciplinarias.

Las genéricas se enfocan en que, el docente en formación adquiera conocimientos y actitudes que, cuando egrese, le permitan desempeñarse como un profesional de la educación, consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales, entre las cuales se mencionan la resolución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, aprendizaje autónomo, etc.

En lo que corresponde a las competencias profesionales, ellas sintetizan e integran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son imprescindibles para el ejercicio de la profesión docente, en un ámbito psicopedagógico, socioeducativo y profesional.

Mientras que las Disciplinarias están enfocadas en el tipo de conocimientos que se requiere en el ámbito de los campos de formación académica, necesarios para que el docente trate los contenidos del currículum, así como los avances en las disciplina y su didáctica.

Considerando dichas competencias en la escuela Normal de Capulhuac, a través del área responsable de tutoría académica, se mantiene un proceso de mejora

continúa con la intencionalidad de actualizar constantemente el mismo, de tal manera que las estrategias y acciones contenidas aporten elementos para el logro de los propósitos estipulados en el Plan de Estudios vigente al mismo tiempo que se atiendan las necesidades y requerimientos de los estudiantes normalistas y así contribuir al desarrollo de competencias y al logro del perfil de egreso, en pro también de la mejora de la calidad de los servicios educativos que se ofertan.

Con base a la información recabada se pudo apreciar que para muchos estudiantes, vivir en la escuela relaciones interpersonales en las que exista confianza, diálogo, afecto y respeto, en las que sientan que son aceptados y pueden expresarse, sincera y libremente, será una contribución decisiva que obtendrán de sus tutores y tutoras, quienes a su vez se enriquecerán también en dicho proceso. Este aspecto enlaza la tutoría con la convivencia escolar, que consiste precisamente en el establecimiento de formas democráticas de relación en la comunidad educativa, para que la vida social de las y los estudiantes se caracterice por la presencia de vínculos armónicos en los que se respeten sus derechos. Los tutores y tutoras ocupamos un lugar primordial en la labor de promover y fortalecer una convivencia escolar saludable y democrática, a través de las relaciones que establecemos con nuestros estudiantes, y generando un clima cálido y seguro en aula.

Por otro lado las áreas de la tutoría son ámbitos temáticos que nos permiten brindar atención a los diversos aspectos del proceso de desarrollo de los y las estudiantes, para poder realizar la labor de acompañamiento y orientación. Es importante no confundirlas con las áreas curriculares y destacar que los y las docentes tutores deben priorizar en su labor, aquellos ámbitos que respondan a las necesidades e intereses de sus estudiantes, desde las actividades de tutoría los estudiantes desarrollan una personalidad sana y equilibrada, que les permita actuar con plenitud y eficacia en su entorno social, en el área académica se asesora y guía a las y los estudiantes para que obtengan pleno rendimiento en sus actividades escolares y prevengan o superen posibles dificultades, también se les ayuda a la elección de una ocupación, oficio o profesión, en el marco de su proyecto de vida, que responda a sus características y posibilidades, tanto personales como del medio.

Aunado a lo anterior se promueve la adquisición de estilos de vida saludable, en el área de ayuda laboral se busca que las y los tutorados participen reflexivamente en acciones dirigidas a la búsqueda del bien común, se generan actividades donde se promueve que conozcan y valoren su cultura, reflexionen sobre temas de actualidad, involucrándose así con su entorno local, regional, nacional y global, también se les fomenta contribuir al establecimiento de relaciones democráticas y armónicas, en el marco del respeto a las normas de convivencia.

Es importante mencionar que muchas veces, no somos conscientes de esta acción formativa, porque no comprendemos la importancia de tener un marco conceptual que oriente nuestra práctica pedagógica. Nuestra labor de orientación del desarrollo personal del estudiante debe realizarse como una acción inherente a la acción educativa, para lo cual necesitamos comprender el proceso de formación de la personalidad del estudiante, de manera especial si deseamos orientar su desarrollo moral, considerando el enfoque de formación integral de la educación.

Desde ese ámbito los tutores deben generar una relación caracterizada por la confianza, la aceptación, el diálogo, el afecto y el respeto entre el tutor o la tutora y sus tutorados favorecerá la interiorización de estos aspectos, debemos invitarles a conocerse a sí mismos, aprender a comunicarse con los demás, asumir la responsabilidad de sus vidas. Asimismo, por medio de la relación que establecen los tutores con sus tutorados, acompañándolos y escuchándolos, se sientan bases para orientar su desarrollo, evitar o reconocer las dificultades cuando se presentan, y actuar con inteligencia emocional.

Se puede decir que desde la tutoría los tutores reciben apoyo y herramientas que le permiten manejar las situaciones en su proceso de desarrollo durante todo su recorrido educativo, entendiendo que el desarrollo humano es un proceso complejo en el que existen patrones comunes y previsibles, junto a un sinnúmero de factores hereditarios, ambientales y sociales que configuran de manera única y particular a cada uno, determinando múltiples posibilidades, elecciones y desarrollos distintos. Por eso, se debe brindar atención personalizada a cada estudiante e interesarse por ellos como persona, con sus características particulares, atendiéndolos en todos sus aspectos: físico, cognitivo, emocional, moral y social.

Además, nunca se debe perder de vista que la función tutorial no es reemplazar la de un psicólogo o psicoterapeuta, sino la de ser un primer soporte y apoyo dentro de la institución educativa. Lo que podemos hacer es observar e identificar lo más temprano posible cualquier problema que nuestros tutorados puedan tener, sean emocionales, familiares, de aprendizaje, salud u otros para darles soluciones adecuadas, y de ser necesario derivarlos a la atención especializada.

Lo que se pudo identificar es que la tarea de acompañamiento –en la que se reúnen características ya mencionadas no se ve reflejada en el actuar de los tutores ni en el sentir de los tutorados; esta situación nos lleva a plantearnos retos para dar una orientación puntual a los docentes formadores, que reconozcan lo que se espera de ellos y el papel que tienen en la formación de los futuros docentes.

Se concluye que la manera pertinente para realizar la tutoría es la que se entiende como un acompañamiento durante la estancia en la escuela Normal desde el primero al octavo semestre, donde el referente obligado sean las competencias profesionales que se pretenden desarrollar durante los ocho semestres en que las estudiantes realizan su formación inicial; que dicho acompañamiento se caracterice por favorecer el pensamiento reflexivo y autónomo que dé origen al análisis constante de las prácticas, con la única razón de encontrar retos que permitan la mejora continua. Además, es necesario establecer de forma institucional, los parámetros, lineamientos y alcances de la función tutorial en la práctica, pues es la institución quién debe asumirla como una herramienta de apoyo para el logro del perfil de egreso, de lo contrario, cada docente realiza a su entender sus funciones con resultados diversos en el alumnado.

De tal forma que fomente el desarrollo de la autonomía cognitiva y moral en el tutorado, así como, la capacidad de creer en sí mismo, de reconocer lo que sabe y lo que está aprendiendo para hacer uso de esto en el momento en que la propia intervención docente se lo demande.

Es por lo anterior que es necesario que las acciones para mejorar las prácticas de tutoría partan del diseño de un plan de apoyo estructurado desde las academias en relación con el logro de la meta que se hayan planteado en común. Además del reconocimiento de la misma como un proceso inherente a la formación de futuros docentes y promover una posición de compromiso permanente para formar cuadros que permitan la actualización y profesionalización de los tutores, sin olvidarse que la intención será la de acompañar al tutorado en la búsqueda de la autonomía cognitiva y moral, logrando con esto que no importe cuál sea el plan de estudios vigente dentro de las escuelas normales, sino atender las demandas que la sociedad imponga a la educación y a los encargados de impartirla.

Conclusiones

A través de la tutorial, la escuela normal de Capulhuac busca contribuir al desarrollo integral de los alumnos con base en un servicio de calidad, destacándose el aspecto socioemocional del tutorado, quien a su vez formará a las nuevas generaciones.

La función tutorial se configura como uno de los componentes indispensables para ofrecer una educación de calidad, ya que se trata de un medio fundamental para favorecer la consecución de una educación integral del alumnado en conocimientos, destrezas y valores que permitan formar ciudadanos conscientes, responsables y críticos con la sociedad en la que viven.

La tutoría es necesaria durante la formación inicial de docentes, considerándola como el espacio donde los académicos de las escuelas normales brindan a los estudiantes apoyo pedagógico. Sin perder de vista que esta relación se debe generar en un ambiente de confianza, respeto, diálogo y comunicación.

Actualmente, cada vez se observa mayor reconocimiento a la figura del tutor, sin embargo, aún no ha sido cabal el entendimiento de su significado, lo cual trae como consecuencia que la actividad no se desarrolle como debiera y se confunda con asesoría académica o bien con orientación educativa, lo cual acarrea un conjunto de críticas, entre las que se encuentran la acusación de “simulación” de la actividad.

Referencias

- Álvarez. G.M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(1), 71-88. En [file:///C:/Users/ENSEM/Downloads/Dialnet-latutoriaacademicaenelespacioeuropeodelaeducacions-2541040%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ENSEM/Downloads/Dialnet-latutoriaacademicaenelespacioeuropeodelaeducacions-2541040%20(2).pdf)
- DOF (1994). Ley General de Educación. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf. Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente.

- Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenidoimbernon.html>. Pérez, Á. (2012).
- Educarse en la era digital. España: Morata. Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. España: Graó. Rodríguez, N. (2009).
- Asesoramiento en aula: Hacia un modelo de mejora profesional de docentes. Revista de Pedagogía, 30(86), 135-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65911663007> SEP (2001).
- Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP. Vélaz, C. (2009). Competencias del Profesor-Mentor para el acompañamiento al Profesorado Principiante.
- Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13(1) 209-229. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733015>.
- SEP. (2019). Modelo Educativo. Nueva Escuela Mexicana. Disponible en <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedu/meep.pdf>
- SEP. (2019). Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2019. Disponible en https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pfce/2019/ROP_PFCE_2019.pdf
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. En http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
- UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial. (2005). Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.PDF>. [2013, 19 de agosto]

La Formación del Docente Tutor en las Prácticas de Tutoría Académica.

ESCUELA NORMAL DE TEJUPILCO

Ma. del Rosario Vivero Jaramillo

Jessie Noe Jaramillo Pérez

Bogar Don Juan Hernández

Palabras claves: Formación, Prácticas, Tutoría Académica.

Resumen

La tutoría académica es una práctica que se lleva a cabo en las escuelas formadoras de docentes caracterizada por una diversidad de constructos que tienen que ver con quién es el docente tutor y de qué manera influye su formación en su actuar y hacer tutoría académica, resaltando que ser docente no siempre es la primera opción, que no hay formación para ser tutor, se adquiere callo en la práctica, no es lo mismo ser tutor que ser tutora y ser tutor novato o de la de vieja escuela.

Introducción

En la siguiente ponencia titulada “La formación de quien es docente – tutor en las prácticas de tutoría académica en la Escuela Normal de Tejupilco” se indagó sobre cómo se construyen las prácticas de tutoría académica desde la formación de quien es docente -tutor centrando la atención en el análisis en la Escuela Normal de Tejupilco (ENT).

Se parte del análisis de la práctica docente por ser la Tutoría Académica (TA) una práctica que forma parte de la docencia y que lejos de ser una realidad desde el surgimiento del Programa Educativo en el 2009 en las Escuelas Normales (EN), es una práctica caracterizada por una diversidad de formas de desarrollarse, ya que los sujetos implicados son seres diferentes, únicos, inacabados y con propia trayectoria profesional.

El planteamiento principal ha sido ¿Cómo se construyen las prácticas de tutoría académica en la formación inicial de docentes de la Escuela Normal de Tejupilco? ya que la tutoría académica es un constructo que se da en el día a día, resaltando cómo la formación de los docentes tutores es una forma de ir haciendo esta construcción desde la esfera de lo humano, de lo ético, de lo dialógico y lo subjetivo que suponen un proceso de acompañamiento considerando básicos ciertos elementos dentro de aspectos sociales, políticos e históricos de los involucrados.

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo, ya que exige comprender a los sujetos dentro de un mundo intersubjetivo el cual se trató de interpretar desde el indagar mediante el método biográfico-narrativo, haciendo uso de la entrevista narrativa a un reducido grupo de docentes tutores de la EN sobre su formación para poder comprender sus prácticas de tutoría académica.

Resultados

Los hallazgos expuestos y analizados en este apartado refieren a la formación profesional que recibieron los docentes tutores, lo que nos permitió concebir al docente como individuo, como persona, siendo esto un referente fundamental en la comprensión de su pensar, sentir y actuar. Como “un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que le imprimen a la vida profesional determinada orientación” (Fierro, 1999, p.29).

Según Gadamer, en Ávila (2004) la formación tiene que ver con la superación de la naturalidad del hombre, por lo que los docentes no son por naturaleza lo que son, sino que son producto de procesos de formación donde imperan diversos escenarios y en relación con los otros que van siendo parte de la existencia humana.

Ferry (1997) señala que la formación profesional es: “ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación de [...] la profesión que se va a ejercer, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar” (p. 54)

Es así como al conocer parte de la formación de docentes tutores, pudimos comprender como en el ejercicio de la TA hay una diversidad de tutores en los que predomina una autenticidad en lo que son, sin embargo, sus voces pudieron dar voz a toda la comunidad normalista en la que tuvo lugar esta investigación, desarrollando los siguientes hallazgos: ser docente no fue mi primera opción, no hay formación para ser tutor, se adquiere callo en la práctica, no es lo mismo ser tutor que ser tutora y Los tutores novatos y los de la de vieja escuela.

Ser docente no fue mi primera opción

En la práctica encontramos una variedad de sujetos, por lo tanto diversos motivos por los que ingresan a la docencia, lo que resultó muy interesante saber que muchas de las veces ser docente no es la primer opción de muchos aunque se hayan formado en Escuelas formadoras de docentes lo que se vuelve un antecedente que requiere de atención al querer comprender la práctica docente, no haciendo a un lado la formación de otros ámbitos que también repercuten en las formas, actitudes y desempeños de lo que se es al ser docente.

Es así como uno de los informantes argumentaba

Debo reconocer que [...] no estaba en mi mente ser maestro [...] y me fui a presentar el examen a la Universidad de Chapingo, pero no lo pasé [...] entonces mi opción fue aquí en la Normal, pero creo que yo traía cierta inclinación hacia la docencia, algo en mí en relación a ser maestro, creo que una de las razones fue mi papá, quien fue [...] maestro por muchos años [...] entonces yo imitaba muchas de sus prácticas [...] y creo que desde ahí yo traía el gen de la profesión docente (Inf.2, 09/10/2019, pp.1-2)

Formarse desde situaciones como la anterior ha sido muy recurrente en los docentes-tutores muchos de ellos Normalistas han ingresado después de haber sido rechazados de otras Instituciones, por falta de recursos económicos, por imitación, por herencia familiar y hasta porque no les quedaba de otra como lo argumentó una docente-tutora:

Entré a la UPN porque no me quedaba de otra [...] pero me siento muy bien, y aunque considero que ser docente es muy difícil, ahora estoy segura que me gusta lo que hago (Inf.3, 24/10/2019, p.2)

Los dos casos anteriores dan cuenta, de la formación inicial como un espacio de construcción de gustos, compromisos y vocaciones donde seguramente se ha fortalecido su identidad, y no sólo ello, sino que también las didácticas y pedagogías empleadas ya en su desempeño laboral de los que ejercen la docencia y si profundizamos más aunque estos informantes se formaron para docentes, lo hicieron en diferentes, (instituciones, planes y programas, tiempos contextos, perfiles y formas de organizar), sin embargo un dato interesante fue que en sus narrativa insinúan haber fortalecido su sensibilidad en sus prácticas y al estar con estudiantes.

Lo anterior resulta ser una ventaja para estos docentes, ya que su formación inicial les permiten sensibilizarse y adquirir tacto pedagógico en sus prácticas, entendiendo que “la pedagogía como disciplina siempre se plantea lo que se debe saber, lo que se debe ser capaz de hacer, y el tipo de persona que se debe ser para tratar orientar y tratar a los niños en situaciones pedagógicas específicas” (Van Manen, 1998, p. 63) lo que nos permite asegurar que los docentes-tutores que tienen sensibilidad pedagógica ante los tutorados, también suelen ser sensibles a sus características, a sus formas de vida, a sus problemas, a sus inquietudes, a sus proyectos, a todo lo que les pasa.

Sin embargo los docentes-tutores no sólo son egresados de Instituciones formadoras de docentes, sino que muchos se formaron en otro tipo de Universidades y con otros perfiles, y finalmente se incorporaron al sistema educativo, ya sea por voluntad propia o después de tocar otras puertas y no ser favorecidos, indicando que su mayor formación en la docencia, ha sido con la experiencia, lo que no ha sido un obstáculo en sus prácticas, tal es el caso no sólo de uno de los informantes entrevistado, sino de varios. El hecho de no haberse formado para docentes genera cierta preocupación y buscan actualización referente de manera autónoma así lo argumentó una docente tutora, quien reconoce que

estaba carente de pedagogía, pero que con su testimonio da cuenta de que “la pedagogía es sensible al contexto” (Van Manen, 1998, p. 63) por lo que en sus prácticas han sido sus vivencias, sus experiencias, las que la han inducido a la reflexión pedagógica.

[...] me fui formando como docente con la práctica [...]siempre he buscado la manera de actualizarme (Inf.1, 20/06/2019, p.4). Lo anterior implica a la formación profesional como un proceso autónomo, que parte de las necesidades que se van presentando en la cotidianeidad, y que seguramente tiene que ver con el gusto y satisfacción de ser docente, además de que la formación es “un proceso y como tal, no se agota en un curso” (Salgueiro,1998, p.18) por lo que también es necesario considerar no solo la formación escolarizada, sino la familiar, social y cultural y cuenta de ello precisamente se podría apreciar en el siguiente caso:

Aunado a la formación de los docentes tutores, las prácticas de tutoría también están ligadas a los saberes adquiridos en dicha formación y en varios otros escenarios, pero sobre todo “Durante actividades docentes, en el centro escolar, el profesorado se apropia de saberes y prácticas históricamente construidos”. (Salgueiro,1998, p. 18)

En el mismo orden de ideas, el (Inf.2) argumentaba, que el ser asesor de tesis durante ya varios años le ha posibilitado adquirir experiencia y aportar algunas opiniones a los estudiantes referente a su documento recepcional, cuando ellos se lo piden o permiten y así escuchamos otros testimonios parecidos, por lo que según Tardif (2004), es importante reconocer que en las prácticas los tutores articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, construidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional.

Hasta aquí hemos sabido que los docentes tutores presentan una heterogeneidad de trayectorias profesionales, por lo que encontramos docentes tutores Normalistas y docentes tutores Universitarios, donde no podemos decir que unos son mejores que otros, más bien comprender que cada uno de ellos está constituyéndose mediante múltiples y diversos procesos, proyectos, escenarios y situaciones que desbordan su actuar y ser en las prácticas de tutoría académica.

Si recordamos un poco, la TA en la formación inicial de docentes refiere al acompañamiento por parte de un docente (tutor) que se le da al estudiante (tutorado) desde que ingresa a la EN, es decir:

(...) acompañarlo en su proyecto educativo, compartir con él su proceso formativo, en el que los avances, igual que los retrocesos, son compartidos por ambos. En suma: ir con él y al mismo tiempo que él (...) muy lejos de formalismos administrativos y de estrategias e instrumentales técnicos, utilitarios o pragmáticos. (Ducoing, 2011, p. 57)

Ante este acompañamiento, el docente tutor es el acompañante y el estudiante el acompañado y mucho se ha cuestionado sobre las características del acompañante y la formación inicia desde el núcleo familiar, los contextos, los escenarios en los

que se desenvuelven los docentes y la misma práctica que se va teniendo, asuntos que trataremos a continuación.

No hay formación para ser tutor, se adquiere callo en la práctica.

Para iniciar este apartado retomamos el testimonio de un informante cuando narra que:

[...] laborar en la EN es tener claro el compromiso y la responsabilidad que implica ser formador de docentes, es una tarea titánica, muy loable con mucho compromiso y responsabilidad no cualquiera puede estar haciendo la función de formador de docente que quede claro, hay que tener cierto perfil, pero sobre todo un alto sentido humano, si no se tiene ese sentido humano no se puede ser docente (Inf.2,09/10/2019, pp. 7-8)

Y aunque este es un extracto de un solo informante, todos han mencionado cómo el formarse para la docencia, tiene que ver más que con asimilación de conocimientos y la adopción de cualquier perfil, con el asumir un sentido humano, lo que implica considerar la formación para ser tutor desde un sentido más amplio, más general, lo que explica algunas de las frases más repetidas de los informantes “todos los docentes, somos tutores” (Inf.3) “soy tutor, desde que soy maestro” (Inf.2), “siempre ha existido el acompañamiento de los docentes hacia los estudiantes en todos los niveles” (Inf.1), “ser tutor no es algo nuevo, siempre ha existido” (Inf.4). Desde esta perspectiva se es tutor desde que se transita de docente transmisor de conocimientos a docente tutor que acompaña y permite la formación de los estudiantes libres en el mundo.

Una libertad que históricamente ha sido negada por la sociedad por tanta deshumanización y que según Freire (2004) se puede recuperar mediante un posicionamiento del docente tutor como impulsor de “la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse así mismo y liberar a los opresores” (Freire, 2004, p. 41), por lo que primero es que el docente tutor esté emancipado, para poder emancipar a los estudiantes, en el sentido de no sólo formar sino formarse, aludiendo según (Barrón en Ducoing, 2010) “al posicionamiento ético de los sujetos ante el mundo: a como se asume la responsabilidad ante éste y como se responsabiliza sobre sus actos, resultado de su libertad de decisión”.(p.218)

En este sentido hablar de la formación de tutores implica “reconocer una serie de factores tanto de índole personal, como de los contextos en los que se desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y su orientación ética” (Barrón en Ducoing, 2010, p. 219)

También es importante reconocer que con la finalidad de que se brinde un mejor servicio de tutoría en la formación de docentes, ha influido mucho la iniciativa Institucional, ya que los informantes señalan que aunque se han promovido espacios en los que se han tratado temáticas de tutoría, sigue siendo una necesidad la formación específica de docentes tutores.

No es lo mismo ser tutor que ser tutora.

No es lo mismo ser tutor que ser tutora, fue un gran hallazgo que se pudo interpretar conforme narraban sus testimonios los y las informantes, ya que la condición de género implica “reconocer cómo las identidades, las formas de inserción, la trayectoria profesional y la permanencia son una condensación de múltiples procesos.” (Medina, 2000, p. 64)

Estos procesos en este contexto sur del estado de México han estado fuertemente marcados por las diferencias sexuales entre ser hombre y ser mujer, producto mismo de la cultura, por lo que es posible que desde la formación de los tutores y las tutoras se marque una gran diferencia, ya que es bien sabido que durante generaciones y sobre todo en el contexto donde se llevó a cabo esta investigación se ha superado mucho el prejuicio de que la mujer pueda penetrar a espacios profesionales, pero curiosamente las docentes tutoras rememoraban dificultad en su profesionalización y hacían mención de algunas frases que escucharon cuando realizaban la licenciatura como: “para qué estudias, si tal vez ni terminas por casarte”, “ya mejor dedícate a tus hijos”, parecieran frases lejanas pero una de las informantes es joven, lo que indica que aunque haya más tutoras que tutores en este espacio profesional, siguen conservándose ideologías y prejuicios que siguen limitando la formación de las docentes tutoras y no solo su formación sino el ejercicio mismo de su labor docente, sobre todo por el origen social de las mismas, destacando que las condiciones socioeconómicas son limitadas en este contexto.

Otra de las condiciones de ser tutora tiene que ver con el comportamiento que caracteriza a las tutoras desde su misma naturaleza de ser mujeres, lo que se refleja en el trato que se les da a los tutorados.

Por lo que la condición de género en las prácticas de tutoría se diferencia en cuestiones de trato, socialización, relaciones y formas de interactuar entre tutores y tutorados, sin embargo, no es un obstáculo para que se puedan llevar a cabo de la mejor manera. Así mismo, considerar el tiempo de la jornada laboral ha resultado mucho más complicado para las docentes tutoras, que para los docentes tutores.

Las tutoras siguen teniendo mayor dificultad al realizar sus labores profesionales y personales al mismo tiempo, ya que, aunque se les vea figurando como representantes en un sinfín de tareas en las Instituciones siguen siendo clase subordinada suscribiéndose “activamente a muchos de los valores y objetivos de la clase dominante sin estar consciente de la fuerza de esos valores o los intereses que los conservan.” (McLaren, 1984, p.212)

Así mismo la posición de las docentes tutoras ante las situaciones que se presentan con los tutorados se vuelven más sensibles, tal vez porque en definitiva el hecho de ser mujer genera un mayor sentido de maternalismo ante los tutorados, lo que no pone en desventaja a los docentes tutores, ya que ser docente tutor ha sido muy interesante desde que es sabido que hay una gran inclinación de empatía entre los tutores con los tutorados y las tutoras con las tutoradas. Además del género, se encontró que las prácticas de tutoría dependen también de quiénes sean los tutores, respecto a su edad y seguramente de la formación que se haya recibido de acuerdo a la época en que estudiaron. Es así como en seguida señalaremos aspectos relevantes que narraron los propios informantes.

Los tutores novatos y los de la vieja escuela

La diferencia entre los docentes entrevistados siempre fue notoria, considerando la edad como un punto de referencia para conocer y comprender los procesos generacionales, formas de pensar, de actuar y por ende su participación en las prácticas de tutoría académica. Y encontramos que esta heterogeneidad de alguna u otra manera fortalece las dinámicas institucionales en el sentido de que los tutores con un amplio recorrido en la docencia suelen ser un ejemplo para los principiantes o viceversa los principiantes comparten sus saberes para permear las necesidades sobre todo de estas habilidades docentes exigidas por las nuevas modernidades, por lo que encontramos dos tipos de docentes tutores de acuerdo a su edad, los novatos que son los jóvenes, los de reciente ingreso tanto a la docencia como a la Institución y los de la vieja escuela que son docentes que se formaron en otros tiempos bajo otros procesos y que muchos además tienen tiempo laborando en la Institución.

La trayectoria profesional definida ésta por Medina (2000) como “el tránsito del sujeto desde su formación hasta las prácticas laborales donde ha intervenido empleando los saberes especializados producto de su formación y de los intereses y contextos sociales e institucionales de su acción social y profesional” (p.47) es un proceso histórico donde tiene gran implicación la generación que se esté viviendo como una etapa de formación con características sociales, políticas y culturales propias, lo que indica que lo que se va construyendo históricamente se mantiene a lo largo del tiempo y no importando si se es universitario y/o normalista pareciera que las generaciones van cortando, tienen algunos referentes en común en la formación de los sujetos.

Lo anterior nos induce a mencionar que los docentes tutores formados en la vieja escuela, considerándola como la escuela, familia o sociedad de antaño, tiene una formación más sólida, más humana, lo que no indica que los docentes tutores novatos definitivamente no tengan. Sin embargo, los docentes tutores novatos regularmente han crecido en tiempos modernos donde lo humano no es la prioridad, al contrario, se han visto envueltos en políticas neoliberales que les han dotado de otras habilidades, mismas que también son esenciales para sobrevivir actualmente y desempeñarse en el ámbito educativo, pero que siguen limitadas de ese sentido humano que caracterizaba en cierto momento a los de la escuela vieja, por lo que en los últimos tiempos las reformas educativas han orientado “a la escuela que antaño encontraba su centro de gravedad no sólo en el valor profesional, sino también en el valor social, cultural y político del saber” (Laval, 2004, p.20)

Pareciera que las nuevas generaciones al ser partícipes de las modernidades de una manera acelerada, siguen siendo formados bajo esa concepción “bancaria” de la que nos hablaba Freire, donde el sujeto “es una cosa, un depósito, una olla. Su conciencia es algo vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otros.” (Freire, 2010, p. 17)

Siguiendo con este sentido de los de la escuela vieja y los novatos, tenemos que señalar que dentro de estas concepciones figura también las formas de ingreso a ser formador (a) de docentes lo que ha generado mucha polémica en los últimos

tiempos. Sin duda alguna el ingreso a las Escuelas Normales en la actualidad es muy preocupante, sobre todo porque ha perdido legitimidad y se ha convertido en botín político, cada vez son más los que entran por la vía política y eso es lastimoso para muchos que ya tienen tiempo laborando ahí y que no pueden acceder a tomar otros puestos o mínimo obtener su base, por lo que muchas de las veces se vuelven muy decepcionante ser un miembro de la Institución.

Conclusiones.

La práctica docente es un ejercicio muy complejo donde se ponen en juego, habilidades, conocimientos, saberes, y valores de los docentes.

Las prácticas de tutoría están estrechamente relacionadas con la trayectoria que configura a los docentes tutores.

La formación del docente tutor tanto personal como profesional es un elemento muy importante para considerar en sus prácticas de tutoría académica.

No hay formación para ser docente-tutor, se hace en la práctica.

El haber indagado mediante la entrevista narrativa permitió escuchar de viva voz las experiencias de un grupo de docentes tutores y a partir de ello reflexionar mi propia práctica docente.

Referencias

- Ávila Suarez, Ma. del Carmen (2004) Formación de formadores. Colección ISCEEM. México.
- Ducoin Watty (coord.), (2010). Tutoría y Mediación II, México: IISUE, UNAM y AFIRSE Sección México.
- Freire, Paulo (2004). El grito manso. Siglo XXI. Buenos Aires
- Freire, Paulo (2011). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. Buenos Aires
- Fierro, Cecilia (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Editorial Paidós. México.
- Ferry Gilles (1997) Formación dinámica del desarrollo profesional. En Pedagogía de la formación. Ediciones, novedades educativas. Argentina.
- Laval. C. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. México. Paidós controversia.
- Mclaren Peter (1984). El surgimiento de la Pedagogía Crítica en. La vida en las escuelas. Argentina. Siglo XXI.

- Medina Melgarejo Patricia (2000). ¿Eres maestro normalista y/o universitario? La docencia cuestionada. México. Plaza y Valdés.
- Salgueiro, Ana María, (1998). Introducción y Cap.1. Referentes para el estudio de la cotidianeidad desde la perspectiva etnográfica, En Saber Docente y Práctica Cotidiana. Un estudio Etnográfico. Ediciones Octaedro. España pp. 17-60
- Tardif, Maurice (2004), los saberes del docente y su desarrollo profesional, Madrid, Narcea.
- Van Manen Max. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós educador. Barcelona, Buenos Aires, México.

Experiencias docentes de asesoría académica para la construcción del trabajo de titulación

ESCUELA NORMAL DE IXTAPAN DE LA SAL

María Isabel Navarro Meléndez

Juana Jiménez Vázquez

Francelia Nava Gómez

Palabras clave: Experiencia Docente, Asesoramiento, Trabajo de Titulación.

Resumen

La ponencia tiene el propósito de compartir la experiencia en asesoría académica para la construcción del trabajo de titulación de la generación 2017-2021; de las licenciaturas en Educación Preescolar, Plan de estudios 2012 y en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), Plan de estudios 1999 de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal. Las experiencias docentes se retoman durante el ciclo escolar 2020-2021, mismo que se caracteriza por el confinamiento derivado de la pandemia por COVID 19. Mediante la reflexión se logra rescatar y exponer las formas de trabajo que diseñaron los docentes para desarrollar la asesoría del trabajo de titulación, las dificultades y retos enfrentados, así como los resultados obtenidos y que se ven reflejados en los documentos de titulación. En cada una de las licenciaturas se revela la necesidad de que los docentes estén preparados para los posibles escenarios que la práctica educativa pueda experimentar ante situaciones de crisis; asimismo la importancia de la experiencia para resolver problemas y generar espacios en los cuales los estudiantes se sientan con elementos suficientes para construir saberes. La construcción de saberes se da a partir de la reflexión de la práctica y, en este caso fue fundamental para la redacción del trabajo de titulación, puesto que, tanto los informes de práctica profesional como en las tesis presentadas por los estudiantes, se basaron en la propia práctica.

Introducción

La pandemia por COVID 19 trajo consigo innumerables retos en distintos ámbitos que hicieron replantear no solo la forma de hacer las cosas, sino también, la manera de ver la vida. Se buscaron nuevas formas de ofrecer los servicios, de realizar actividades cotidianas, de desarrollar prácticas de salud, deportivas, culturales, y desde luego, de tipo educativo. Se pasó de lo presencial a lo virtual, de lo cercano a lo remoto, con la incertidumbre de no saber lo que depararía a la dinámica educativa en los meses y años venideros.

El tema que se desarrolla gira en torno a las experiencias docentes de asesoría académica para la construcción del trabajo de titulación. Antes de la pandemia, las asesorías grupales e individuales se realizaban de manera presencial, se caracterizaba por la relación cara cara entre los docentes asignados para la función y el grupo de estudiantes asesorados; era notorio el uso de instalaciones que ofrece la Escuela Normal como aulas y espacios para asesoría, sala de cómputo y biblioteca. En las dinámicas de trabajo, la socialización de los productos generados al interior de los equipos era una constante y resultaba productivo para la mejora de los documentos.

La experiencia durante la pandemia fue el punto de énfasis que detonó el interés de quienes escriben. Se pretende compartir la experiencia en el trabajo de asesoría académica para la construcción del trabajo de titulación de la generación 2017-2021, de las licenciaturas en Educación Preescolar, Plan de estudios 2012 y en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), Plan de estudios 1999 de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal. Específicamente se consideró el periodo 2020-2021, al ser el ciclo escolar que completamente se trabajó desde el confinamiento con todas las implicaciones que éste representó.

La asesoría del trabajo de titulación se llevó a cabo de la siguiente forma. En la Licenciatura en Educación Preescolar se asignaron tres asesores para la atención de nueve estudiantes (uno de ellos asesoró dos tesis de investigación; otro más, cuatro informes de prácticas; un tercero, tres informes). El grupo de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), estaba conformado por nueve estudiantes, mismas que fueron atendidas por una docente; en virtud de que los Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres, establecen que la función de los asesores de las actividades académicas de 7º y 8º semestres

consiste en apoyar el diseño de las propuestas didácticas, coordinar el análisis y la reflexión de las experiencias logradas en el trabajo docente, hacer seguimiento a los estudiantes de su grupo durante sus estancias en las escuelas secundarias y orientarlos en la elaboración del documento recepción. (SEP, 2002a, p. 25)

Al compartir las experiencias se pretende tener alcance en el ámbito escolar para conocer la manera de enfrentar el proceso de construcción del trabajo de titulación en condiciones adversas, como lo representó el contexto de la pandemia; a partir de este primer ejercicio, se contará con elementos que permitan ampliar el alcance de la experiencia y generar propuestas de trabajo para prever situaciones parecidas a las vivenciadas con un impacto negativo menor. Durante el ciclo escolar 2020-2021 las actividades académicas se desarrollaron a distancia, por lo tanto, la práctica de los estudiantes normalistas en su último ciclo de formación tuvo que adaptarse a las condiciones de cada centro educativo (preescolar y educación secundaria).

Las principales categorías que se abordan en el escrito son las siguientes: experiencia docente, asesoría como sinónimo de asesoramiento y trabajo de titulación. El término de experiencia docente refiere a aquella práctica pedagógica que realiza el docente en su quehacer cotidiano en el aula, para el logro de los

aprendizajes. “Hacer experiencia es una praxis cuyo sentido reside en su misma realización” (Bárcena, Larrosa y Mélich, 2006, p. 237); todo hacer del maestro implica saberes teóricos, metodológicos y actitudinales que le hacen tomar ciertas decisiones en el acto educativo. Se retoma la idea de experiencia docente en el sentido de que a través de la reflexión es posible reconstruir la práctica con fines diversos (recuperar aprendizajes, mejorar la práctica, buscar explicaciones).

Las experiencias docentes que aquí se retoman son parte del quehacer del asesor del trabajo de titulación o documento recepcional, representan el cúmulo de saberes (teóricos, prácticos y actitudinales) que cada maestro ha adquirido a lo largo de su formación y trayectoria. La práctica de asesoría se convierte en una oportunidad de relación para construir saberes con los propios asesorados y guiarles en el proceso a la construcción de nuevos conocimientos que verán reflejados en el documento de titulación. De acuerdo con Dussel (1996), la proximidad favorece la construcción conjunta, el hacer con el otro cara a cara, también exige apuntar hacia la autonomía.

La segunda categoría clave de la investigación es el asesoramiento como sinónimo de asesoría. La asesoría de tesis o de trabajos de titulación, es una de las actividades académicas sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES). El asesoramiento de tesis se considera como una forma de acompañamiento en la cual el asesor orienta al estudiante, en la conformación del trabajo que será la base para la consecuente titulación. Entonces “la asesoría es un proceso de enseñanza-aprendizaje, de preparación, que culmina de manera satisfactoria con la graduación” (De Del Castillo, 2007).

Los asesores académicos cumplen un papel fundamental para acompañar al docente en formación, a fin de ir construyendo su trabajo de titulación en los tiempos y bajo las normas establecidas para dicho efecto. El asesor representa una ayuda imprescindible, durante el lapso de la tutoría o asesoría. Uno de los objetivos más importantes, es el de colaborar en la formación del alumno mediante la guía para la consecución y uso de herramientas metodológicas (Coromoto-Morillo, 2009). Valarino (1997) considera al docente asesor como “el profesor que ejerce el rol de supervisor académico de la tesis, asignado por las autoridades del programa de acuerdo con el estudiante, quien lo acompaña durante todo el proceso de investigación” (p. 129).

Respecto al trabajo de titulación, en el plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación preescolar, éste es un escrito original que el estudiante debe realizar para sustentar un examen profesional y obtener el título de licenciatura, tiene como propósito fundamental demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas y profesionales, al igual que con los trayectos y los cursos que conforman el plan de estudios (SEP, 2016). Las modalidades para la titulación son: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación (SEP, 2012).

Mientras que el documento recepcional en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés). Plan de

estudios 1999, "es producto de un trabajo sistemático de reconstrucción de la experiencia, de recolección y análisis de la información derivada del trabajo docente, así como de estudio en fuentes documentales" (SEP, 2002b, p. 28). El documento que el estudiante elabora es un ensayo analítico y explicativo en el cual expresa su visión particular de un tema, expone en él sus ideas, reflexiones y puntos de vista sobre sus experiencias docentes con fundamentado en argumentos.

Metodología

La ponencia recupera la práctica y experiencia de los asesores del trabajo de titulación, por lo tanto, es la reflexión la que lleva a repensar lo que se hace desde la propia mirada, pero también desde la socialización con los otros. Algunos ejes de análisis que dieron pie a las preguntas para recuperar la experiencia fueron: a) Cómo se desarrollaron las sesiones de asesoría durante el ciclo escolar 2020-2021 para el logro de los propósitos académicos; b) las estrategias de trabajo empleadas para el desarrollo del proceso de asesoría del trabajo de titulación durante el ciclo escolar 2020-2021; c) los aprendizajes desde el área de asesoría adquiridos al enfrentar esta tarea desde el confinamiento; d) las sugerencias para mejorar la asesoría y la construcción de trabajos de titulación ante una situación como la vivida en pandemia y lo que el trabajo en confinamiento implica.

López-Calva (2000) propone una "reflexión amplia y sistemática -de las prácticas educativas- hacia la comprensión acumulativa y progresiva de la realidad educativa concreta [...] en toda su complejidad" (p. 25). La reflexión es una tarea que todo docente hace de su quehacer en el aula, pero en ocasiones, la escasa sistematicidad propicia la no concreción de investigaciones o propuestas reales de mejora. Por su parte, Enríquez (2004) hace referencia a la importancia de la reflexividad, al precisar que:

es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico, es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa. (p. 3)

Esta ponencia se basó en la propuesta metodológica de la reflexividad, sin negar su relación con la investigación-acción. Sin embargo, se privilegió en todo momento la libertad de explicitar la experiencia de los docentes que vivenciaron el proceso, mediante la escritura o expresión oral libre, así como la recuperación de información a través de cuestionarios estructurados. En una segunda etapa, se hizo necesario interpretar la información proporcionada por los docentes asesores, y cabe mencionar que el contenido del texto ha sido escrito a la luz de las experiencias y saberes de ellos mismos.

Resultados

Este apartado presenta los hallazgos derivados del análisis de las experiencias docentes sobre el proceso de asesoría en tiempo de pandemia. En un primer momento se dan a conocer las impresiones de la asesoría en la Licenciatura en Educación Preescolar, desde la perspectiva de la propia experiencia. En un segundo momento se comparten aspectos relevantes que se suscitaron dentro de la dinámica de trabajo de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua extranjera (inglés).

Las escuelas de práctica y el proceso de construcción del trabajo de titulación

Inicia un semestre y con ello la asignación de funciones por atender desde un nombramiento; sin lugar a duda, la tarea que provoca emoción, agrado y retos (de acuerdo al sentir de los docentes), es la asesoría de trabajos de titulación. Desde el momento en que se sabe que la generación era de nueve estudiantes, se asumió que se tendrían pocas asesoradas, y así fue, se asignaron entre dos y tres asesoradas por docente. Del caso que se comparte, las dos estudiantes eligieron la modalidad de tesis de investigación.

En apego a las orientaciones para la elaboración de los trabajos de titulación, se dio inicio en el sexto semestre con la construcción del protocolo de investigación. Desde ese momento se delimitó un problema, se justificó exponiendo la relevancia y pertinencia del mismo, se construyeron objetivos que dan cuenta de la intención de la investigación. Se identificó el enfoque teórico, metodológico y técnico para recuperar y analizar información, se plantearon las primeras preguntas de investigación con el supuesto. En el séptimo semestre se logró consolidar un proyecto que daba pie a la estructura de la tesis.

La construcción del cuerpo de la tesis se da en un segundo momento, precisamente durante la pandemia. Lo que implicó mirarse en un escenario distinto a lo que se tenía ya pensado, circunstancias que exigieron desmitificar que el diagnóstico es el primer momento, o considerarlo como algo fijo, estático; se integró la idea de que los elementos de diagnóstico tenían que moverse, encontrarse con el sentido de lo vivo porque en él se privilegia la presencia del ser humano, en un contexto, circunstancias y tiempo específico.

Sin embargo, en algunos momentos ganaba la inercia de un proceso fijo y no un proceso movido por las circunstancias de pandemia. Es decir, se vivió un proceso en el cual, se temía descomponer el protocolo de investigación porque ya representaba el todo (considerado con una lógica de construcción, orden, coherencia entre sus partes). Una construcción bien pensada (desde la misma subjetividad). Tener ya el protocolo de investigación generó preocupación por desarrollar cada una de sus partes sin perder la lógica de construcción y lo que se hizo fue ir intencionando cada uno de los apartados, fue algo así como del problema de investigación a la realidad. Al ser conscientes de que se forzaba la investigación, se advirtió que el proceso de investigación tenía que ser de ida y vuelta; del proyecto

a la realidad y de la realidad a la construcción de la tesis, lo que llevó a modificar algunos apartados del mismo protocolo.

¿Qué aspectos propios de la circunstancia de la pandemia propiciaba la linealidad de la investigación? La separación entre el ejercicio de leer, documentar y reflexionar la realidad educativa en el preescolar. Las Escuelas Normales cuentan con un campo de conocimiento e investigación que son las escuelas de práctica, como escenarios reales. Y dentro de éstas se ha contado con el apoyo de las docentes titulares, que han asumido un papel de ser tutoras de las docentes en formación; no obstante, en el confinamiento, sus condiciones y circunstancias son distintas, la pandemia cuestionó nuestra propia condición de pensamiento ante la presencia tan poderosa de la urgencia y no solo de la urgencia en sí, sino de la mano con la incertidumbre y el riesgo que aparecen de manera coyuntural y trascendental.

Se dio un ejercicio de la docencia permeado por la infinidad de actividades, evidencias, cursos, reuniones que parecía que no conducían a ningún lado. Dejando en segundo plano el reconocer las condiciones y circunstancias del niño. Poco o nada se escucha hablar de un niño que ha tenido pérdidas de familiares y de vecinos, un niño que va viviendo ante la desesperanza de los padres por falta de empleo, recursos y se agrega que ha pasado por un proceso de aprendizaje sin aprendizaje porque la escuela se ha fragmentado y solo le interesó recabar evidencias y no procesos de aprendizaje. Hoy la condición de la educadora, y de las futuras educadoras, se tornó distinta desde su propio ser, incluso rebasando su vocación de ser docente.

Momentos en que la educadora se miró tan preocupada y ocupada por hacer, tan ocupada que no contaba con el tiempo suficiente para hacerse responsable del otro, pensando que ese otro son las asesoradas que intentan realizar sus jornadas de práctica y adquirir conocimiento derivado de la experiencia para la construcción de su trabajo de titulación. Hay tareas que atarean con poca producción de conocimiento y eso es lo que se vivió en los jardines de niños. El tiempo fue limitado para dialogar estrategias de enseñanza, compartir la planeación, hablar de los niños no fue posible, se tenía que invertir el tiempo en registrar los trabajos para las evaluaciones, y atender las actividades que determinó el Aprende en casa.

Este es un aspecto derivado de la pandemia que poco contribuyó a la formación de las estudiantes desde un proceso de construcción de la tesis, pero ¿cuál era el espacio de reflexión de la práctica educativa en los cursos? En el tiempo destinado a dialogar asesora y asesoradas dábamos cuenta que el campo de investigación, que es el preescolar se miraba vacío, no había mucha comunicación con los niños, en tanto ellos se conectaban solo una vez por semana, las docentes estaban demasiado ocupadas y los cursos de la malla, especialmente el curso de prácticas cada vez más alejados del proceso de investigación.

La asesoría y las estrategias de trabajo en la Licenciatura en Inglés

La estrategia del equipo de Titulación generó una nueva organización –a diferencia de los ciclos escolares anteriores- las estudiantes y docente acordaron un primer acercamiento digital a través de Microsoft Teams; un evento nuevo ante un nombre y un título de “Anteproyecto”. En tiempos presenciales las alumnas llegaban al cubículo de asesoría o en el mismo salón de clases y se tenía un breve encuentro que generaba la posibilidad de identificarse con la mirada, con los gestos y hechos que serían las bases durante un ciclo escolar en su titulación. Desde un inicio se creó un grupo que se denominó “Asesoría 20-21” a través de WhatsApp.

Si se considera que el asesor es la persona que guía al estudiante en el proceso del desarrollo de su investigación, y que el documento es la producción final de corte académico que va desde la elaboración del ensayo hasta la probable continuación del trabajo en líneas de investigación; el asesor es el agente obligado a coadyuvar en la construcción de nuevo conocimiento. No obstante, el maestro que asume

el rol de supervisor académico de la tesis, asignado por las autoridades del programa de acuerdo con el estudiante, quien lo acompaña durante todo el proceso de investigación. Este rol está pobremente descrito en los documentos oficiales y se le denomina de diversas maneras: profesor guía, profesor asesor, profesor consejero y tutor (Valarino, 1997, p. 129).

Derivado de la pandemia, surge una revolución y hay un cambio a “asesora a distancia” de un “ensayo en construcción”. Se entiende por ensayo, en el mundo académico, un trabajo por lo general monográfico o investigativo, que consiste en describir elementos de la práctica profesional aunados a necesidades de los estudiantes; en este caso aquellos de secundaria, con fundamentos teóricos para dar sustento a los supuestos empíricos con los que el estudiante normalista se encuentra durante el desarrollo de sus prácticas.

Como puede suponerse, esto no es tarea sencilla, por lo que es importante aclarar que, aparte de esta responsabilidad, estaban también las clases frente a grupo, reuniones y actividades inherentes a la propia función, entre tantas más. Es importante recalcar que las nueve docentes en formación fueron responsables en las actividades, en las reuniones, siempre puntuales y entusiastas, de modo que el vínculo fue favorable para alcanzar los propósitos académicos en su último proceso de formación.

Durante marzo y abril de 2021 se tuvieron sesiones individuales, así se fortaleció cada tema a profundidad, se leyó con más detenimiento y se hicieron las adecuaciones generales; cuatro docentes en formación abordaron el tema del uso y la aplicabilidad de plataformas para la enseñanza de inglés; desde el WhatsApp hasta el Tik Tok como recursos pedagógicos para el desarrollo de determinada habilidad; las otras cinco, se relacionaron con el desarrollo de las habilidades propias del lenguaje (producción y comprensión oral y escrita); así que fue posible integrar binas y equipos de apoyo para Referencias y proporcionar retroalimentación a los ensayos. Que ellas se sintieran acompañadas también es otra labor fundamental que debe estar presente, por ello, es muy importante que el

asesor se sienta parte del proceso; eso es fundamental para el logro de los objetivos; y no solo ver a la asesoría como una tarea laboral más, sino como un eslabón para el logro personal de cada una de las integrantes.

Los elementos del ensayo motivo de titulación varían de acuerdo al campo de investigación abordado, así que éste suele estructurarse por ciertas características, que van de la siguiente manera:

Todo aquello que antecede a la investigación propiamente dicha, como son la portada, el [resumen](#) de la investigación (para [referencias](#)), los índices del contenido, la dedicatoria, agradecimientos y, finalmente, una [introducción](#) general al tema que se plantea abordar.

Una explicación contextual respecto al estado de la materia al momento de iniciar el trabajo de investigación.

Un marco teórico atendiendo a lo dicho por autores y resultados de investigaciones previas. La metodología acerca donde se explican qué [datos](#) y fuentes se usaron, cuáles métodos de investigación dependiendo del campo.

Resultados y conclusiones. Aquí se presentan los resultados propios del autor, con sus respectivos [análisis](#) para saber qué significan, qué dicen, y una discusión que conduzca eventualmente a las conclusiones.

Discusión y conclusiones

A más de dos años del inicio de esta crisis sanitaria, se ve en retrospectiva situaciones que desde las Escuelas Normales ha tocado enfrentar, vivenciar y analizar. Todos los procesos formativos tuvieron cambios de relevancia y características inusitadas, desde cómo desarrollar cada uno de los cursos de la malla curricular con los estudiantes, hasta la manera de repensar las actividades extracurriculares y los servicios básicos como la tutoría y asesoría en sus distintas modalidades (de grupo, de trabajo de titulación).

Para el ciclo escolar 2020-2021, en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal se determinaron a los docentes que fungirían como asesores del proceso de titulación de los alumnos de las dos licenciaturas ofertadas. Derivado de la pandemia por SARS COV2, se asignaron cinco docentes asesores; tres para la Licenciatura en Educación Preescolar, y una para la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés). De acuerdo a las condiciones dadas por el confinamiento, a la experiencia docente, habilidades de los estudiantes y los recursos disponibles, es que se llevó a cabo la asesoría con distintos matices.

Quienes han vivido estas experiencias de asesoría, reconocen que son momentos complejos, los tiempos y espacios les trastocan mucho más que en épocas presenciales; pero desde la experiencia actual, la pandemia por COVID-19 alcanza los más íntimos sentimientos y emociones, así que todos los agentes debieron ser más solidarios y empáticos. Se puede decir que las estudiantes terminaron en tiempo y forma (junio de 2021); sin embargo, atrás de todo ello enfrentaron

situaciones adversas en las escuelas de práctica para la recopilación de información que les permitiera sustentar su trabajo de titulación, la escritura misma de este trabajo, el desarrollar los cursos de la malla curricular desde distintas plataformas y modalidades de trabajo, entre otras tareas académicas.

En la Licenciatura en Educación Preescolar, se identificó una fractura entre el curso de Práctica profesional y el trabajo de titulación. El concepto de malla poco se ha entendido. Es preciso pensarla como aquello que está entrelazado y que se entrelaza; por ejemplo, para los cursos del trayecto de práctica y la construcción de la tesis, son la reflexión, el análisis y las aportaciones que se hacen al quehacer docente. La mejora de la práctica educativa está determinada por la forma en cómo se le piensa, y qué se hace para propiciarle escenarios posibles.

En el trayecto de práctica cuando se habla de la secuencialidad se hace hincapié en que es la articulación que existe entre cada uno de los cursos, pero no así con el trabajo de titulación; desde ahí el documento en sí ya hace aparecer una fractura, y ante ello solo queda sostenerse desde el logro de competencias, particularmente a las que contribuye y los aprendizajes que promueve en cada uno de los estudiantes. En el octavo semestre, Práctica profesional es el único curso y el trabajo de titulación es un espacio de curricular, no se le da la importancia que tiene; de ahí la ruptura entre la docente responsable del curso de práctica que poco se detiene a cuestionarse, cómo desde su hacer contribuye a la construcción del trabajo de titulación, y por otro lado los asesores que se ven limitados en la posibilidad de aportar más elementos desde un espacio extracurricular.

En general, las experiencias compartidas dan cuenta de que un pilar fundamental en la construcción del trabajo de titulación, sin duda alguna es el asesor, pues es quien debe mantener la mente abierta para generar espacios que propicien la transformación en la construcción del pensamiento y el conocimiento. Lo cual implica estar preparado ante los múltiples escenarios que las crisis pueden provocar. Son retos que están presentes y superarlos permitirá crear experiencias académicas de investigación favorables para la formación de los estudiantes, y un punto nodal es y será la reflexión de la práctica docente para recuperar y repensar la experiencia.

Referencias

- Bárcena, F., Larrosa, J., Mélich, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista portuguesa de pedagogía. 40(1), 233-259. URL: <http://hdl.handle.net/10316.2/4418>
- Coromoto-Morillo, M. (2009) Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos. Educere. Artículos arbitrados. ISSN:1316-4910. Año 13, N° 47. Julio-Agosto-Septiembre, 2009. 910-930. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/31485/articulo3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- De Del Castillo, J. (2007) Conversando con tutores y asesores de tesis. Visión Gerencial, Año 6, N° Especial, Marzo 2007, pp. 16-32. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. ISSN 1317-8822.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545877006>
- Dussel, E. (1996). Filosofía de la liberación. Nueva América.
- Enríquez, P. (2004). Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente investigador. REDUC. Universidad Católica de Córdoba.
<http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/romero.enriquez.pdf>
- López-Calva, M. (2000). Especializaciones funcionales e investigación reflexiva de la práctica docente. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXX, (3), 3° trimestre, 13-54.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030302>
- Secretaría de Educación Pública (2002a). Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Plan de estudios 1999.
- Secretaría de Educación Pública (2002b). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Plan de estudios 1999.
- Secretaría de Educación Pública (2012) Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012.
- Secretaría de Educación Pública (2016). Modalidades de titulación para escuelas normales. Plan de estudios 2012.
- Valarino, E. (1997). Tesis a Tiempo. (2a. ed.). Grupo Editorial Carnero.

Violencia en la práctica educativa y estructural en un contexto rural

ESCUELA NORMAL DE SANTA ANA ZICATECOYAN

Noel Peña Mora

Ranfery Carbajal Gómez

Yesenia Díaz Yoteco

Palabras clave: Violencia, Violencia Educativa, Violencia, Estructural, Maltrato, Estudiantes, Política.

Resumen

La violencia nos ha rebasado mucho en pleno siglo XXI, la sociedad se encuentra en un mundo lleno de violencia de todo tipo que está afectando a la mayoría de personas como: una violencia escolar, familiar, cultural, estructural, económica, política, social de género y todo a consecuencia de la falta de valores que se están dejando de practicar a nivel mundial, las nuevas generaciones están perdiendo muchos principios, entes por los estereotipos generados por la globalización, y medios de comunicación.

La violencia esta presenta en todos lados, en los pequeños lugares existe algún tipo de violencia; es por eso, que la violencia ha ido creciendo, modificándose y tomando nuevas formas y nombres de generación en generación. En algunos casos ha mejorado, sin embargo, pasa desapercibido para los ojos del mundo.

En este texto identificamos que la violencia educativa, sistémica y estructural que hay dentro de un contexto determinado, deja cicatrices en las víctimas, abuso de poder en los grupos más vulnerables. El propósito es ayudar a comprender cuáles son las condiciones que incrementan el riesgo de violencia en la familia, para poder evitarlas, y desarrollar habilidades, condiciones protectoras que ayuden a prevenir la violencia mejorando la calidad de la vida familiar. Sensibilizar sobre cómo detener la tendencia a reproducir el maltrato, el compromiso explícito de no reproducir la violencia que se ha sufrido; y el desarrollo de habilidades que permitan afrontar el estrés con eficacia, resolver los conflictos sociales de forma no violenta, educándonos, teniendo un crecimiento de la propia autoestima.

Introducción

La violencia es un tema que hoy en día ha ido creciendo mucho debido a la pérdida de valores en la sociedad y la educación que se recibe en casa, además el crecimiento masivo en los avances tecnológicos, las nuevas generaciones están

creciendo en mundo más liberal, más avanzando entre comillas que ha causado que algunos se desvíen en su educación a temprana edad.

Es por eso, que muchos de los jóvenes en la actualidad están inversos en la violencia de una u otra manera, tratando de sobrevivir en mundo que exige mayor violencia o defensa por así decirlo, generando un conflicto entre hombres y mujeres, por ejercer presión o poder uno sobre el otro, porque la violencia no solo la profesan los hombres, también las mujeres, niños, jóvenes, personas de la tercera edad, etc. Así estos también, son los grupos más vulnerables que sufren algún tipo de violencia llegando a un ciclo interminable, llámese física, psicológica, verbal, sexual, etc. y esto va a depender en el contexto donde se encuentre.

La violencia no ocurre en un vacío, la violencia se aprende, se tolera y se adopta en respuesta a la percepción de miedo, de inseguridad e inestabilidad, social, económica, política, familiar y cultural.

Para arrancar el texto es muy importante que conozcamos la violencia y saber que está pasando en realidad en nuestra Comunidad, Municipio, Estado, Nación y a nivel Mundial, porque se dice que el hombre es violento por naturaleza, algo que puede causar debate en muchos, pues se nace con la violencia o se aprende a hacer violento, en la lectura “su naturaleza y su contexto, agresión versus violencia”, se daba a conocer como la violencia es una enfermedad que nos deja cicatrices profundas.

Es algo que muy difícilmente olvidar de la noche a la mañana, considero que el recuerdo también forma parte de la personalidad y nuestra forma de ser, y en algún momento saldrá a flote ese acto violento que se sufrió en alguna etapa, pues “los seres humanos somos una especie animal agresiva”, pues defendemos lo que por naturaleza es nuestro, somos agresivos cuando, tenemos que defender algo que nos quiere causar daño.

Entonces no nacemos violentos, aprendemos a defender y por consecuencia se mal interpreta, pues el coraje, el forcejeo, las palabras que se utilizan pueden generar violencia para resguardar lo que nos costó o regalaron volviéndose agresividad.

Todos estos factores influyen, ninguno determina este proceso de descomposición que vivimos, porque la violencia y el miedo se han insertado en nuestro imaginario y en la cultura trascendiendo el sistema jurídico, político que ante su ineficacia y falta de visión les permitieron entrar en nuestra realidad. Asumir que militarizando al país se terminará esta realidad es no entender que se trata de múltiples factores actuando en conjunto para crearla y sólo si todos nos involucramos podemos revertir esta villana tenencia de violencia y miedo que vivimos. No hay como inocularse de ella ni como fingir que no ocurre, todos tenemos, a estas alturas, un conocido, un familiar o una anécdota de esta locura y está en nosotros como sociedad revertirla.

En suma, toda violencia implica abuso, poder, un aspecto determinante del componente violento es el provocador ejerce su poder con abuso para nulificar la voluntad de la víctima.

Jordi Planella considera a la violencia como: “aquella situación en dos o más individuos se encuentra en una confrontación en la cual una o más de una persona afectada sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente”, la violencia siempre deja un daño en las personas que estas siendo acosadas.

Dentro de un contexto de terminado llámese, hogar, escuela, calle, oficina, etc. Es por eso, que la violencia ha sido inmersa en las practicas cotidiana de las personas en general, y si hablamos de violencia podemos decir que también nos encontramos con violencia escolar, violencia simbólica como la llama Bourdieu, violencia que no se percibe a simple vista, es violencia que se ejerce de manera involuntaria o inconsciente en las personas que dentro de este cuadro violento.

La mayoría de las personas o la misma sociedad la considera normal y hasta benéficas en ciertas acciones por una minoría de grupos pasando sobre los demás, quedando ocultas las relaciones de poder y dominación a los grupos que sufren de cierta manera violencia estructural.

Para esto (Cortina 1998, p. 40) concibe al maltrato como “el conjunto de acciones y situaciones acaecidas en todo ámbito, que afecta al niño, en su bienestar y desarrollo y/o personalidad, limitando, tergiversando y/o lesionando”, como se menciona ha venido mencionando la violencia deja huellas imborrables en las personas que están sufriendo algún tipo de agresión ya sea física o psicológica, la autora menciona, Cortina considera que cualquier tipo de maltrato afecta el desarrollo del niño y no solo del niño, mujeres, adolescentes y personas de la tercera edad.

El INEGI, señala que “la violencia intrafamiliar tiene lugar en el 30.4% de los hogares en forma de maltrato emocional, de intimidación, de abuso físico o sexual. El maltrato emocional ocurre en casi todos hogares y el abuso sexual en el 1.1 % solo el 14.4% de estos hogares busca alguna clase de ayuda a pesar que 72% espera a que se repita la violencia”, es un poco comprensible que suceda todo lo mencionado pues la mayoría de las personas no busca ayuda por el miedo a su agresor, es por eso, que la mayoría de personas se quedan en absoluto silencio.

Y para hacer mención a nuestro sistema educativo, también no se queda atrás en muchas escuelas a nivel nacional están sufriendo violencia de alguna manera que no sale a la luz, una violencia sistémica o simbólica, está ocasionando daño a muchos estudiantes en su formación escolar. “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas, que forman las relaciones de dominación y sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma” (Bourdieu, 2002 p. 21). Muchos de los estudiantes sufren agresión, maltrato, por su compañero de forma inconsciente que no se nota que hay violencia, que se está ejerciendo una dominación del otro por los más débiles, o no es notable por que la hace de relajo que hace parecer cariño.

En este caso Peter K. Smith (2004), dice que la violencia en la escuela puede ser entendida como el producto de actos intencionales y sistemáticos que se convierten en un daño o una amenaza.

Dependiendo el caso de violencia que se esté presenta en el aula de clases, puede ser una agresión física donde el agresor este ofendiendo a su víctima por medio de golpes que tenga sometido a su victimario y por el temor a sufrir una mayor daño, simplemente se queda cayado y aguantar el maltrato físico que le está ocasionando su agresor, otra forma de que se puede presentar el abuso de poder, pues el agresor tiene a su víctima como su mandadero su objeto para todo y la victima piensa que son favores y sin saber que está sufriendo violencia simbólica que no se aprecia pero está presente, así mismo, se puede presentar una violencia verbal o abuso verbal, insultando a todos sus compañeros de grupo con palabras obscenas que logra intimidar al grupo y ejercer dominación sobre ellos.

Metodología

Es conveniente mencionar que en ocasiones no es el alumno quien está ejerciendo violencia sobre el grupo de clase, el docente también puede ocasionar un daño en sus estudiantes, por medio de las siguientes maneras; son agresión o intimidación del docente hacia el alumno se dan a partir de la expulsión del aula, seguido de los regaños y las correcciones públicas. los señalamientos e indirectas y las amenazas. Estas actuaciones del docente las toman algunos estudiantes como manifestaciones de violencia hacia ellos, que los lleva a sentirse excluidos y a veces, no genera ninguna reflexión en relación a su conducta, más bien, lo asumen como una forma de liberarse de una clase en la cual no se sienten cómodos y les resulta poco interesante.

También dentro de los aspectos que resaltan los estudiantes, está el trato desigual y una actitud diferencial ante los demás compañeros, las agresiones verbales y los regaños. Estas situaciones disminuyen los niveles de participación de los estudiantes por temor a ser ridiculizados y agredidos por sus docentes.

Otra forma de violencia que viene a mi mente es, que el docente tiene sus consentidos, preferidos mencionan ellos, solo pide sus participaciones, revisa los trabajos a sus consentidos, los asesora y apoya constantemente, mientras el resto del grupo solo observa y se queda callado, también se puede mencionar que algunos alumnos se sienten discriminados por los docentes cuando tienen como estudiantes a hijos de maestros, se escucha por los pasillos escolares como es hijo de maestro tiene preferencia para todo, aunque parezca poco es una forma de ejercer violencia simbólica sobre los grupos educandos, si esos fueron los casos que se nos presentan en nuestras aulas escolares...

Es por eso, que “la violencia dentro de la escuela puede ocurrir entre un individuo y otro, entre grupos o implicar a un conjunto escolar y aun a la institución en su totalidad” (Roland y Golloway 2002), la violencia está presente en la historia escolar, de generación en generación, se siguen dando los mismos patrones de violencia que se llevan a cabo en las instituciones, algunos alumnos tienen rivalidad con otros grupos que llevan al extremo, cuando digo extremo me refiero a la violencia física, en la hora de la salida se esperan para darse sus golpes unos contra otros, o tienen problemas por frecuentar la misma chica, por esconder algún objeto o simplemente

por estar jugando y algo no les pareció que llegaran a la violencia física, verbal o psicológica.

Es conveniente decir que la violencia que se vive en el aula es invisible para muchos pues en la escuela que puede pasar, si en la escuela se va recibir educación, no se va aprender violencia o tipos de violencia y la pregunta que me hago ¿cómo los alumnos pueden ejercer violencia sobre otros?, ¿Cómo un docente puede ocasionar daño a sus alumnos?, interrogantes que dejo para que pueda realizar un debate de ideas sobre estas dos cuestiones que pasan en muchos centros escolares.

Resultados

Es por eso, que violencia simbólica se ve manifestada en las escuelas a través de violencia educativa sistémica (Juanita Ross Epp, p. 16-47), sostiene que los sistemas educativos son cómplices de los malos tratos infantiles y define a la violencia sistémica como:

“cualquier práctica o procedimientos institucionales que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física aplicada a la educación, significa prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos, causándoles así un daño.” (Ross Epp, 1999, p. 16). Como se ha venido describiendo la violencia puede causar algún daño que afecte su potencial académico y la verdad en muchos casos está presente la violencia simbólica o la violencia sistémica.

Las violencias con las cuales convivimos directa e indirectamente no son nuevas ni recientes, sino que han sido parte de nuestras formas de vida, es decir, de nuestra cultura. Constituyen hechos constantes, conocidos y normalizados que pasan a ser reconocidos cuando se genera un abrupto y notorio incremento de determinadas formas de criminalidad, cuando se violan códigos significativos para los conjuntos sociales, sobre todo para los dominantes, o debido al surgimiento de grupos de activista.

Así que una de las principales características de la violencia; es el abuso del poder, mediante el empleo de la fuerza o superioridad de unos con el objetivo de someter a otros, particularmente contra individuos o grupos que tienen menos poder por ejemplo los niños, los jóvenes, las mujeres, las personas adultas mayores.

Invito hacer campañas de conciencia para poder mejorar como persona y poder convivir de buena manera entre nosotros dejar de ser sumisos, y tener más desarrollo de sensibilidad, diálogo, empatía, autocontrol personal de nuestras emociones para ser mediadores o promotores de valores antiviolencia, sobre este tipo de personas que ejercen control y dominación en algún grupo pequeño de nuestra Comunidad, Estado o Nación.

Discusión y conclusiones

Es por eso, que suceden muchos casos de violencia en diferentes partes del mundo y voy hacer mención de algunos tipos de violencia de violencia de género que describe Povedano-Diaz A. Y Montreal-Gimeno MC (2012).

- La violencia física
- La violencia psíquica
- La violencia sexual
- La violencia social
- La violencia económica

Estos tipos de violencia se ven reflejadas en algunos grupos vulnerables en especial las mujeres que son quienes sufren estos tipos de intimidación de una u otra manera que afecta su forma de vida cotidiana el desenvolvimiento social, pues se siente dominadas por hombres que ejerce algún tipo de conducta:

- Conducta dominante
- Los abusos verbales y emocionales
- El abuso físico
- El abuso sexual
- Machismo

Para hablar de violencia debemos identificar como se ejerce en las victimas que están sufriendo algún tipo de violencia que le está causando algún daño ya sea físico, psicológico que está marcando su vida y dejando una huella imborrable en su ser. A lo que corresponde como violencia estructural, es la que produce un daño ya sea por satisfacción de las necesidades humanas básicas, como son: supervivencia, bienestar, identidad o libertad, como resultado de los procesos de estratificación social, es decir de formas de violencia directa.

Pienso que como ejemplo de una violencia estructural masiva queda como anillo al dedo la política, pues en tiempos electorales salen algunos políticos con su gran discurso que se va vivir mejor, que habrá mejores servicios, apoyos para todos y cuando se llega al poder solo hay abuso y todo queda en promesa de campaña electoral, las personas ya no son atendidas como lo decían, sigue el pueblo en las mismas condiciones y solo unos cuantos lograron preservar su puesto y mejorar su bolsillo.

Se pueden mencionar muchas formas de violencia que están ocasionando daño a nuestra sociedad, para lograr tener un beneficio personal sin importar quien deje de vivir, “total no es de mi familia, mientras yo esté bien lo demás no me interesa”, frases que se escuchan en la calle, así como también “si van a llorar que lloren en otra vivienda y no en la mía”, crecemos con esa ideología y aprendemos a vivir con este tipo de violencia.

El mundo vive muchas formas de violencia que dejan a simple vista un daño, perjuicio que se aprende a vivir pues no se puede hacer más por tratar de controlar

y erradicar la violencia del mundo, hay personas que viven para hacer daño, son felices de esa manera. Dejando dolor, rotura psicológico o verbal en sus víctimas.

Se tiene que poner un alto de forma inmediata a esta cruel situación, se debe buscar la mejor manera de educar a nuestra sociedad, dejar de pensar en ofender al otro, enseñar y practicar los valores desde casa y que se vean reflejados en la sociedad. Exigimos un cambio personal de verdad. Pablo Freire (2004. pág. 2) señala que la educación basada en la interacción entre educar y aprender requiere los siguientes pasos: Observar un rigor metodológico; desarrolla la investigación; respeto por el conocimiento particular de cada estudiante; ejercita el pensamiento crítico; respeta la ética y estética; haz lo que dices y arriésgate aceptando lo nuevo, al tiempo que rechazas cualquier forma de discriminación; reflexiona críticamente acerca de las practicas educacionales; y asume tu identidad cultural y la respuesta nosotros mismos, pues somos el verdadero cambio de mentalidad y mostrar al mundo como se deben hacer las cosas.

Así como hay tipos de violencia también hay tipos de valores que nos ayuden a cambiar nuestra forma de vida libre de violencia y poder salir a la calle con confianza, poder mirar a los otros a los ojos sentir seguridad, paz, libertad en nuestra Comunidad, Municipio, Estado, Nación.

Si estas leyendo este texto espero crear conciencia en ti... y mirar diferente de ahora en adelante no esperes que los políticos hagan lo que se puede iniciar en tu casa y ser el ejemplo de muchos. Vive y deja vivir.

Referencias

- Bourdieu, Pierre (1979) "Espacio social y espacio simbólico" 11-26. En, Razones Prácticas. Barcelona: Anagrama.
- Cortina Gutiérrez (1998, p. 40): «Hacia una tipología del maltrato infantil» citado por Alfredo Furlán (coord.), en La investigación educativa en México 1992-2002, tomo 2, parte III, p. 339, México, COMIE, 2003.
- GALTUNG, Johan: Human rights in another key. Cambridge: Polity press, 1994.
- Povedano-Díaz, A. Y Monreal-Gimeno, M.C. (2012). La violencia de Género en las relaciones de noviazgo: una perspectiva ecológica.
- Ross Epp, Juanita en La Violencia en el Sistema Educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños. Ed. La Muralla, Madrid, 1999: 279
- Pablo Freire (2004. pág. 2) Pedagogía de la Autonomía. ISBN 85-219-0243-3

El perfil docente en el ámbito de las competencias emocionales

ESCUELA NORMAL DE TECÁMAC

Patricia Berenice León Rodríguez

Palabras clave: Docencia, Competencias Emocionales, Perfil Docente, Desempeño, Función.

Resumen

El siguiente documento es un reporte de investigación parcial, de corte cualitativo, desarrollada a través de la metodología de investigación documental (Rizo 2015), con la intención de esbozar el perfil en el ámbito de las competencias emocionales, que tentativamente exige el servicio profesional docente desde ciertos acuerdos y normas que regulan la acción del profesorado, pero también impactan directamente en la forma de ser de los docentes como personas.

Reconociendo después de la revisión de principalmente dos documentos, que la docencia al ser una función debe caracterizarse por ciertos desempeños que en determinado momento requerirían de regular la forma de sentir del docente.

Introducción

En el desarrollo de la docencia en el nivel de educación básica, los profesores se encuentran en un sin fin de acontecimientos que ponen en tela de juicio su saber y sus capacidades como profesionales de la educación. Ante dificultades como rencillas con alumnos, padres de familia e incluso accidentes, los docentes movilizan para solucionar dichos conflictos haciendo uso de aquello que valoran como más apropiado en el momento, tal vez incluso sin tener conciencia plena de las reacciones y de las repuesta vertidas, en el momento del incidente se activa un “piloto automático” que en muchas ocasiones permite sortear la dificultad, aunque también se dan casos donde esto causa mayores problemas por no actuar con cautela.

Si lo anterior forma parte de la rutina al ejercer la profesión docente es viable cuestionar si es posible que las escuelas normales en determinado momento puedan impartir algún curso sobre la solución de problemas, cómo resolver dificultades con padres de familia y cómo actuar ante las acciones de los alumnos que afectan directamente el estado anímico y emocional de los docentes.

Es por ello que para esta investigación se planteó como problema ¿Cuáles son los rasgos del perfil docente en el ámbito de las competencias emocionales?, definiendo como objetivo Esbozar los rasgos del perfil docente acordes al ámbito de las competencias emocionales, esto a través de una investigación documental.

Metodología

En el ámbito de la investigación estamos acostumbrados a relacionar dicha acción con el ámbito científico, el cual de alguna manera conlleva el desarrollo de metodologías que implican la puesta a prueba de ciertas afirmaciones, y/o propuestas, en este sentido, se cree que hacer investigación de manera seria, implica estrictamente la verificación de hipótesis o supuestos respecto a ciertas preguntas surgidas de un ejercicio de problematización.

Sin embargo, existe otro nivel de investigación que si bien, no conlleva elementos tan estrictos y rigurosos en el proceso de poner a prueba, bien puede contribuir al análisis del conocimiento generado hasta la fecha respecto a ciertos temas o bien objetos de estudio, hablamos de la investigación documental.

La investigación documental es aquella la cual de acuerdo con Alfonso (Citado por Rizo, 2015) “es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos.” (p.22), elementos que lo ubican en el enfoque cualitativo, el cual pretende la comprensión y apreciación del objeto de estudio.

Su proceso general pudiera concretarse en tres momentos: recopilar, organizar y presentar información recuperada de diversas fuentes de información, no solo bibliográficas, sino también de diversas fuentes impresas, documentos audiovisuales y páginas web.

Dicha información recuperada no debe tomarse a la ligera, ya que en este caso se abordan y se tratan como conocimiento.

En este caso el conocimiento es entendido y valorado como la interiorización de un objeto o fenómeno, esto como resultado de un proceso intelectual que parte de la relación entre el actor y el objeto por conocer, esto como ejercicio puede considerarse como un acto permanente del ser humano en su intención por conocer el mundo en el cual se desenvuelve y que además es cambiante e inestable.

Método

El método de la investigación documental consiste en cuatro fases, en las cuales se utilizan diversas técnicas para obtener y dar tratamiento a la información:

- 1.- Planeación: Delimitación del tema, elaboración del plan, el esquema y agenda de trabajo.
- 2.- Recolección de la información: Lectura de documentos, acopio de la información y elaboración de fichas.
- 3.-Análisis e interpretación de la información: Clasificación de la información de acuerdo con el esquema del trabajo.

4.- Redacción y presentación de la investigación: Dar estructura al trabajo.

Resultados

Se revisaron documentos para construir el marco teórico en las categorías de competencias emocionales, docencia y perfil docente.

Respecto a la categoría de las competencias emocionales se recuperó los aportes de Bisquera (2007) quien define que dichas competencias se agrupan en:

Cinco dimensiones básicas (cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol).

Cuatro dominios (conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones).

Asegurando que un buen desarrollo de estas competencias augura el éxito en diferentes ámbitos de la vida.

Para la categoría de docente se hizo un primer ejercicio para elegir entre el término maestro y el término docente, esto se resolvió para especificar cuál sería el término empleado para la investigación, considerando que el término maestro remitía a una indagación filosófica se optó por el término docente, mismo que fue definido como una función.

En cuanto al término Perfil se consideró: El agrupamiento de aquellos conocimientos, destrezas o habilidades y valores y actitudes, tanto en lo personal, ocupacional, especialista o prospectivo que un educador debe tener u obtener para desarrollar su trabajo

Posteriormente se revisaron 2 documentos normativos:

Ley General de Educación

Acuerdo número 26/12/15 por el que se expide el Código de Conducta para los Servidores Públicos de la Secretaría de Educación Pública.

Del primer documento se identificaron las responsabilidades de un docente: Investigación, innovación educativa, atención al enfoque humanista, multicultural plurilingüe, la educación inclusiva y la mejora continua.

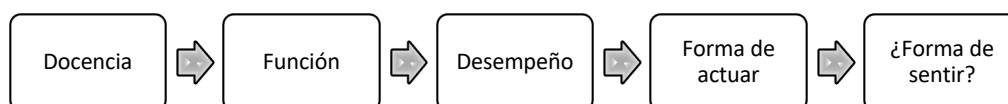
Del segundo documento se identificaron los principios, los valores y las normas de conducta que deben ejercer los docentes en el desarrollo de su función.

La docencia como función debe desarrollarse en apego a ciertos valores, reflejando en su desempeño ciertas características propias de la personalidad, de tal forma que un docente debe ser: respetuoso, justo, transparente, responsable, filántropo,

amable, tolerante, incluyente, eficiente, capacitado, actualizado, influyente y cooperador.

De esta manera se llega a un primer hallazgo (figura 1), si la docente delimitada como una función, a la cual se le puede exigir cierto desempeño que regule su forma de actuar, sería válido decir que desde el ámbito de las competencias emocionales ¿se le puede exigir regular su forma de sentir?

Figura 1 Primer hallazgo.



Nota. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Es importante reconocer que para ejercer la función docente, Day (2018) comenta que se requieren de elevadas competencias intelectuales, pedagógicas y profesionales, entre ellas:

Acervo emocional equilibrado que permita desarrollar altos niveles de empatía y relaciones de cuidado con los estudiantes

Trasmisor de amor por la disciplina que enseña

Estimula la superación y el crecimiento personal

Apasionado por su propio aprendizaje

Con energía, vocación, esperanza, confianza en sí mismo, correcto sentido de su identidad personal y profesional

Resiliencia, como la capacidad para mantenerse día a día altamente motivado e involucrado en su labor de enseñanza. (Se construye y varía a lo largo de toda la vida profesional).

Podemos concluir que las y los servidores públicos que ejercemos la función docente tenemos el compromiso de ser un modelo de persona que define su desempeño en función de ciertas formas de actuar con el principal principio de controlar la dimensiones básica y dominios de las competencias emocionales en cualquier ámbito, ya sea entorno familiar, laboral o social, ya que es responsabilidad de los que integramos esta Institución, contribuir a lograr una educación de calidad.

Referencias

- Alfaro, Rojas G (2018) El Perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación, en Actualidades Investigativas en Educación, vol. 18, núm. 2, Mayo-Agosto, 2018, pp. 1-21. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.
- Bisquerra R. (2007) Las competencias emocionales, Barcelona. UNED
- Day, C. (2018) Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa. Madrid: Narcea.
- OECD (S/F) Habilidades sociales y emocionales. Bienestar, conectividad y éxito. París: OECD.
- Rizo, J (2015) Técnicas de investigación documental. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

Desarrollo socioemocional para el desarrollo humano en las estudiantes de la ENT

ESCUELA NORMAL DE TECÁMAC

Rita Yáñez Garnica

Palabras clave: Educación Emocional, Desarrollo Socioemocional, Desarrollo Humano, Plan y Programa de Estudio

Resumen

La experiencia del confinamiento por COVID 19, puso en el centro de atención el desarrollo socioemocional para mostrar resiliencia ante sucesos que no se habían experimentado con severidad, lo que puso de manifiesto en todas las profesiones, particularmente al sector educativo una serie de estrategias para modificar el plano educativo de lo presencial a lo virtual, posteriormente a lo híbrido y en la actualidad, una nueva normalidad presencial. Ante estos efectos los docentes y docentes en formación trastocaron su situación personal, profesional y social, para incorporarse con mecanismos diversos a una vida profesional que demanda ante todo el equilibrio de las emociones, de las respuestas, de la comunicación, socialización, etc., con una amplia expectativa de que al ser un profesional de la educación cuentan con las herramientas para dar respuesta a las demandas sociales, olvidando que el docente, también es un ser humano. Ante ello, se desatan las investigaciones desde el plano psicológico, pedagógico y social tendientes a resolver las condiciones que atañen a una interacción social que está determinada ahora por una distancia social. La investigación de tipo exploratoria tiene como propósito indagar sobre los aspectos del desarrollo socioemocional y desarrollo humano que aporta a la formación de las estudiantes en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Normal de Tecámac.

Introducción

El desarrollo socioemocional de un estudiante está influenciado por las condiciones sociales y culturales que impone el contexto de origen, haciéndose presente en las diversas etapas de la trayectoria de vida; el paso por los diferentes niveles educativos aporta experiencias y significatividad con respecto al conocimiento, la interrelación personal y al reconocimiento de diversos contextos. La educación tiene un papel preponderante que amplía en el seno familiar las condiciones de mejora de los integrantes, siendo así que, cuando uno de ellos logra ingresar, cursar y concluir la educación superior, se abre un abanico de posibilidades que diversifican el crecimiento personal y acceden al índice de mejoramiento del desarrollo humano.

La construcción de una vida profesional conlleva actividades de formación complementaria como parte de la educación integral de todo profesionista. La

formación profesional está dedicada al descubrimiento y construcción de una disciplina o especialidad, que dota al sujeto de herramientas para su acción en el campo especializado; en aportar a la ciencia, a transformar su entorno y mejorar las condiciones de su vida personal; sin embargo, las condiciones contextuales pueden tener una incidencia en la variación de los alcances en el éxito profesional, siendo necesario el desarrollo socioemocional que busca direccionar los caminos a una vida profesional de éxito vinculado con el desarrollo humano.

Esta investigación tiene como propósito Indagar sobre los aspectos del desarrollo emocional y desarrollo humano que aporta a la formación de las estudiantes en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Normal de Tecámac, a través de una investigación de tipo exploratoria.

Desarrollo emocional

El desarrollo emocional es una acepción multifactorial expresada por Muslow (2008), comparte la mirada científica que establece un panorama de la acción de los sistemas, así mismo expresa una mirada multidimensional que ha dado respuesta a lo largo de los años. El inicio del significado del desarrollo emocional centra sus esfuerzos en 1990 con la incursión de la inteligencia emocional, destacando cualidades emocionales que un sujeto puede manifestar hacia otros en plena convivencia e interacción social, rompiendo el paradigma de la individualidad para posicionarse en la convivencia social.

Los órganos sensoriales a quienes más se atribuyen las respuestas sensoriales son los ojos y los oídos, generando reacciones de acuerdo a los impulsos nerviosos, mismo que se encuentran de manera constante interactuando en el sujeto, el contexto y los grupos sociales, a través de estos últimos se expresan, replantean o direccionan esquemas propios y ajenos para convertirlos en procesos sociales, mismos que en el intercambio se accionan otros procesos de convivencia que orientan el desarrollo humano, Papalia (2000, citado por Muslow, 2008), menciona como una evolución o crecimiento global de las personas.

León y Pereira (2007), reconocen la incipiente atención a las facultades emocionales pese a las grandes conquistas científicas y al desarrollo tecnológico. Las formas de repensarse la calidad de vida, alimentación, sin embargo la cuestión de las emociones continua como un tema tabú considerando que se identifican problemas de conducta, relaciones interpersonales e incluso disputas en el ámbito internacional.

Índices de desarrollo humano

Al considerar el crecimiento global de las personas habrá que cuestionar el alcance de su máximo proyecto de vida logrando una carrera profesional, para ello hay una veta de investigación valorando los índices de desarrollo humano mismo que González (1996, citado en Muslow, 2008), destaca por indicadores como: longevidad; esperanza de vida al nacer; los conocimientos: el índice de logro educativo, años de escolaridad; y los ingresos: ingreso per cápita que le permite

sustentarse económicamente accediendo a una independencia parcial y/o global, por tanto la educación profesional deberá incidir en aspectos emocionales que repunten en los indicadores del desarrollo humano, implicados estos por el acceso a los recursos necesario para mejorar el nivel de vida.

Las emociones están ligadas a una condición paradigmática generada por el progreso de la sociedad, distinguida por el avance económico implicado en mejores condiciones de vida a partir del nivel educativo, desempeño, remuneración económica por su trabajo; lo que permite cubrir las necesidades básicas propias y de la familia, así como disfrutar el entorno social diverso, por lo que el fortalecimiento, reconocimiento y autorrealización, genera una mejor convivencia social y por ende el mejoramiento de la sociedad, implicados en la sensibilidad, razonamiento, creatividad, en conjunto una salud mental que refleja respuestas afectivas a los problemas de la vida cotidiana, incluyendo la resiliencia.

La educación socioemocional es una tarea de la familia, los docentes y la sociedad; es un proceso de enseñanza y aprendizaje en una labor de autorregulación permanente que se relaciona con la autoestima, autoconcepto y autoconocimiento.

Desarrollo humano

La educación socioemocional está ligada al desarrollo humano porque en ella se encuentran las manifestaciones de índices de salud, educación, nivel de vida (recreación, deporte, educación continua, salario, propiedad de vivienda, auto, viajes, etc., satisfactores moderados que casi siempre generan en el ser humano el disfrute, contemplación y mejora), así como el equilibrio del desarrollo sostenible, convivencia con entornos básicos y el medio ambiente. El desarrollo humano está valorado por la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano y está considerado dentro de las metas 2021 de la OEI, así como en la agenda 2030 de la ONU.

Actualmente la educación socioemocional se ha incorporado en los planes y programas de estudio de educación básica, y en el plan de estudios 2018 de las licenciaturas en educación a nivel nacional, en vísperas de que su inserción propicie generaciones y sociedades más comprometidas en la salud emocional, para dar respuesta a las múltiples y diversas exigencias del mundo actual.

El desarrollo humano es un factor integrador, multidimensional y globalizador que se encuentra mediado por la acción de la educación de los procesos de enseñanza aprendizaje integrado a través de las modalidades de atención en los cursos, materias y/o asignaturas (dependiendo de la modalidad de la oferta académica). Precisa de los aspectos disciplinares de las áreas de conocimiento y rescatan los conocimientos base, en el caso de algunas profesiones como la docencia, los vincula con el aprendizaje en el servicio a través de las acciones de la práctica profesional.

Craig (1997), citado por León y Pereira (2007), precisa el proceso complejo del desarrollo humano al reconocer la interacción de lo biológico y lo cultural, de los pensamientos y sentimientos que se gestan desde el núcleo familiar, mediados por

las condiciones del contexto, por lo que resalta la acción educativa que prioriza el desarrollo de facultades físicas, intelectuales y morales como lo demanda el Artículo 3º. Constitucional, el desarrollo armónico de las facultades.

Desarrollo socioemocional en los planes de estudio

La atención a las condiciones específicas de formación que se observan en el plano del desarrollo socioemocional, se cristalizó en la formación inicial de docentes a partir del plan de estudios 2018, asegurando el desarrollo de contenidos fundamentales que dieran pauta al reconocimiento de procesos, acciones y valoraciones que fomentaran focalización y atención en el aula. Al ser un tema específico dentro del proceso formativo, da cauce a una formación integral del docente para atender de manera específica su trabajo en educación básica y la ejecución de determinaciones en el plan y programa de estudios. En la actualidad ha cobrado espacio la inserción del desarrollo emocional en algunas profesiones y ha incursionado en planes y programas de estudio como un área de atención en la formación profesional de los estudiantes, mismo que se ha tomado en cuenta para la educación básica como un componente curricular, de tal manera que hay una alineación entre la formación y la práctica docente.

Situación diferente a otros planes de estudios por citar el 2012, donde el tema del desarrollo socioemocional tenía que atenderse como una acción alternativa para brindar respuestas a determinados actos dentro de la práctica profesional, situados en la relación interpersonal, resolución de conflictos, estados de ánimo diversos, etc., ajustando las medidas al caso de resiliencia, siendo esto un acto que de manera continua está presente en la vida personal determinada por los nexos familiares, misma que se aduna a partir de la asimilación de contenidos, causad y efectos de la vida social

Posicionar el tema educativo dentro del desarrollo humano obedece al avance del conocimiento, la ciencia y la tecnología, formas, medias y acceso a la información, por lo tanto se constituye nuevas formas de aprender y de enseñar para enfrentar retos del siglo XXI, con la intención de fortalecer en el ser humano la capacidad de adaptarse a los cambios, emprender retos, modificar circunstancias, agregar acciones que respeten al individuo, reconozcan rasgos locales y reconozcan la cultura global.

La Escuela Normal como institución formadora de docentes y catalogada como Institución de Educación Superior (IES), se encuentra directamente involucrada en una función social que amerita vigilancia en cuanto a la formación de las estudiantes que se vinculan con el mercado de trabajo de educación básica, como es el caso de la Escuela Normal de Tecámac en la formación de docentes para educación preescolar.

Si bien la incursión del desarrollo socioemocional dentro de los planes y programas de estudio de educación básica y de licenciatura forjaron un parteaguas en la conformación de nuevas competencias para la vida, fue un aliciente durante las situaciones emociones y de salud a distancia para incorporarse posteriormente a la

modalidad híbrida e incorporarse a la nueva normalidad, siendo esto efectos del proceso de formación por competencias y de los alcances de perfiles de egreso de las licenciaturas.

Dicho suceso social de aislamiento involucró la vida personal y profesional de todos los sectores y ámbitos, siendo el educativo uno de los que tuvo drásticas modificaciones primeramente en la operatividad del plan de estudios que formalmente es escolarizado y pasa a desarrollarse de manera virtual al menos de marzo de 2020 a julio de 2021, siendo así que aquejó sin duda alguna el logro del perfil de egreso de las docentes en formación del plan de estudios 2012 en su última generación ya que tres semestres fueron afectados en el proceso de Práctica Profesional trastocando el desarrollo de un 100 % de intervención presencial a un 20 % de intervención virtual, acción derivada de las autoridades de educación básica, propiciando una disminución del 80% de práctica en condiciones reales de trabajo, situación reflejada en el ingreso al Servicio Profesional Docente, disminuyendo los resultados de ordenamiento con respecto a otras generaciones desplazando de los diez primeros lugares en adelante antes del confinamiento a los cien lugares en adelante durante el confinamiento. Los sucesos antes mencionados son un antecedente para valorar el antes y después de la pandemia en torno al desarrollo socioemocional de las estudiantes y la mejora para el desarrollo humano.

Algunos factores externos (contexto) o internos (pensamientos y emociones), se suman al proceso de enseñanza aprendizaje, los primeros condicionados por los factores culturales y sociales de las comunidades de origen y los segundos por los procesos biológicos, psicológicos y emocionales, por lo que ambos factores contribuyen al desarrollo de pensamientos, sentimientos, conocimientos, actitudes, habilidades, valores que interactúan con el desarrollo personal y social de un profesional de la educación León y Pereira (2007) mencionan que “El aprendizaje puede ser considerado como el conjunto de cambios en materia de conocimientos, actitudes y habilidades que son fundamentalmente permanentes y que van contribuyendo al desarrollo físico, lingüístico y socioemocional de cada persona a través de su vida.”, por lo que es importante atender al alumno desde su ingreso, su proceso formativo y el logro del perfil de egreso, asegurando que cumple con las exigencias que demanda una sociedad.

Los nuevos paradigmas sociales tienen una estrecha relación con el desarrollo humano a partir de visualizar las necesidades sociales (particulares y globales), así como los retos que impone la convivencia humana como son las necesidades educativas especiales, barreras de aprendizaje, derechos de las niñas y los niños, interculturalidad, diversidad, situación de género, etc., que surgen con la dinámica social y la globalización.

Lograr un equilibrio entre la emoción y la cognición es un tema de la neuroeducación, utilizando herramientas del sentido crítico con la intención de formar mejores ciudadanos (Mora, 2018) o como también los expresa Goleman (1996), formar la mente racional y la mente emocional. Ante ambas expresiones, los planes y programas de estudio no escapan al interés y determinación de formar con temple a los profesionales de la educación, esté o no inserto en los planes de

estudio una formación emocional, es necesario asegurar que los formadores de docentes y los docentes en formación tengan atención en este proceso como parte del ejercicio de una profesión que educa a otras profesiones.

La convivencia cotidiana entre los habitantes de un contexto, de una nación o del mundo, cada vez está más envuelta en una dinámica vertiginosa impuesta por modelos de vida, de adquisición, de trabajo, de relación social, lo que pone en juego una serie de habilidades emocionales para la convivencia cotidiana; el mundo global en que vivimos discrepante, abismal; cada vez marca más las diferencias sociales y económicas, por consiguiente las educativas, justamente los preceptos filosóficos de la educación en México consideran que la educación integral es el baluarte para evitar las limitaciones y las diferencias sociales, sin embargo, el presupuesto nacional, la inversión, la formación, las expectativas de vida, difícilmente se conjugan en un escenario único llamado ser humano.

Metodología

La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema (Hernández, 2014), con el fin de tener un acercamiento a la realidad, donde no se define por complemento ni se generaliza los hallazgos, es una tarea donde el investigador construye y desarrolla procesos lógicos e inductivos como la exploración, a fin de analizar datos que de alguna manera contribuyen o afectan la comprensión de un fenómeno que se estudia, solo tienen la intención en este caso de obtener información desde diferentes puntos de vista que puedan orientar el tema de investigación a un proceso más riguroso si fuera el caso.

La profundidad de la indagación corresponde al investigador a partir de la intencionalidad de reconstrucción con la realidad, la comprensión del contexto describir e interpretar la realidad educativa desde dentro (Hernández, 2014 y Bisquerra, 2014) para acercarse al mundo real, lo que implica sistematizar, comprender fenómenos educativos y sociales, transformar prácticas y escenarios socioeducativos, toma de decisiones, descubrimientos y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003).

Se recurre a la investigación exploratoria para comprender mejor la referencia del tema, atractivo por las circunstancias que han imperado a partir de la enfermedad de COVID 19, las modificaciones a la enseñanza aprendizaje de presencial a distancia, híbrido y una nueva normalidad educativa, por lo que se requiere de indagación para reconocer la flexibilidad, la construcción que hace el investigador, propiciando la búsqueda de información, la comprensión y manifestaciones diferenciadas de los sujetos que han expuesto atendido el tema desde otras latitudes.

En un primer momento se planteó la aplicación de encuestas y entrevistas, sin embargo la misma dificultad del tema en cuanto a referentes bibliográficos, se centró en la búsqueda de investigación documental que permitiera identificar las orientaciones sobre el tema en cuestión con la intención de comprender las

condiciones que llevan a la relación del desarrollo emocional al desarrollo humano, visualizando profesionales de éxito.

Como primer acercamiento al reconocimiento del tema, la investigación exploratoria permitirá reconocer las tendencias de la información, mucho más en estos tiempos de confinamiento, pero también identificar las discrepancias que el tema genera en el ámbito social, lo que permitirá definir el rumbo de la temática y las orientaciones a seguir.

A través del tipo de investigación exploratoria, se pretende identificar ¿Qué aportaciones realiza la ENT para el desarrollo socioemocional y el desarrollo humano en sus estudiantes?

PROPOSITO: Conocer los aspectos del desarrollo socioemocional que inciden en el desarrollo humano de las docentes en formación de la ENT.

Resultados discusión

La importancia de la acción educativa radica en el progreso y vigilancia de los procesos cognitivos que desarrolla cada modalidad de intervención en cada nivel educativo, particularmente cuando se encuentran los estudiantes en el nivel superior, por lo que existe la razón de ser de las metodologías, enfoques y estrategias para acercar al individuo al conocimiento progresivo, por ejemplo en los planes y programas de estudio 2012 y la continuidad 2018, se requieren tres procesos fundamentales en la malla curricular: gradualidad, profundidad y secuencialidad, lo que permite dar cuenta del progreso del estudiante para alcanzar mejores competencias en su desarrollo profesional de los cuales no pueden omitirse, soslayarse o desarrollarse parcialmente.

El sentido de la malla curricular, las competencias genéricas y profesionales en lo particular y lo general propician el desarrollo cognitivo que inducen y fortalecen el desarrollo socioemocional de los docentes en formación, fortaleciendo estos aspectos con actividades adicionales como la formación complementaria y actividades académicas de movilidad estudiantil, certificaciones (idioma extranjero y TIC), que coloca al estudiante en contextos y exigencias distintas a la vida común de la institución, por lo que desarrolla una capacidad de interacción, respuesta y resiliencia de mayor nivel.

El plan de estudios a través de la conformación de la malla curricular, tiene una consistencia en la integración de diversas disciplinas contempladas en los cursos a través de los trayectos formativos, por lo que adquiere una profundidad en el conocimiento, su aplicación y generación del mismo a partir de las condiciones reales de trabajo que permiten valorar o interpelar la formación teórica-metodológica.

Los cursos a través de las metodologías, enfoques y evidencias de evaluación dan cuenta de la progresión y desarrollo multidimensional que adquiere el alumno para manifestar paulatina e integralmente las competencias genéricas y profesionales.

El seguimiento a la aplicación de planes y programas de estudio deberá contar con la persistencia de apegarse al modelo de formación y su constitución, de tal manera que contribuya al desarrollo socioemocional que tiene evidencia directa en el desarrollo de la competencia lingüística, pensamiento crítico, expuestas en las aulas de clase y reforzadas a través de la práctica profesional que tiene injerencia con el contexto real de trabajo, que se verán reflejadas en su inserción al servicio y donde se observa la vinculación con el desarrollo humano.

El logro del desarrollo humano se gesta entonces a partir de las acciones y atributos propiciados por el plan de estudios, aludiendo que las actividades complementarias, conforman un plus dentro de la formación inicial, siendo aspectos que le dan solidez a la formación, confianza y posición social. Entonces la Escuela Normal tiene una amplia responsabilidad en llevar puntualmente los planes y programas de estudio, vigilando las respuestas del desarrollo socioemocional, que se encuentran amparadas por las disciplinas que conforman los cursos, siendo este factor el que brinda las herramientas para hacer uso del conocimiento, descubrimientos y hallazgos de la vida cotidiana, mismo que puedan ser expresados, compartidos, socializados en la vida cotidiana.

Referencias

- Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Diario Oficial de la Federación (D.O.F), 3 de agosto de 2018, (México)
- Bisquerra, A. R. (2014). Metodología de la Investigación Educativa. La Muralla.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Kairós
- Hernández S. R. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw Hill Education
- León S. A y Pereira, P. Z (2007). Desarrollo humano, educación y aprendizaje. <http://doi.org/10.15359/ree.2004-6.5>
- Mora, F. (2018). Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza
- Muslow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano, Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul Porto Alegre, Brasil <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806409>
- Sandín, E. M.P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. McGraw Hill.

Capítulo XI. Prácticas profesionales

La repercusión de las prácticas profesionales en la formación de docentes

ESCUELA NORMAL NO.1 DE TOLUCA

Ana Laura Cisneros Padilla

Rita Marisa López Trejo

Alejandro Esquivel Ocádiz

Palabras clave: Educación, Percepción, Formación, Estadística, Análisis de Datos.

Resumen

Esta ponencia explica la investigación realizada sobre la percepción que los alumnos normalistas tienen de la repercusión que las prácticas profesionales ejercen sobre su formación docente. El propósito es destacar el efecto que tienen en el perfil de egreso de las dos últimas generaciones de la licenciatura en educación primaria, cursada en la Escuela Normal No. 1 de Toluca.

Si bien, de acuerdo con algunos alumnos las repercusiones positivas que tienen las prácticas en el perfil de egreso son de consideración, hay necesidad de analizar algunos detalles que permiten entender el sentido y la profundidad de las secuelas.

El estudio se hizo con el método fenomenológico en virtud de que resulta relevante obtener el punto de vista de quienes viven desde dentro la experiencia de su formación.

Las prácticas profesionales se han convertido en un componente medular en la formación ofrecida en las escuelas de nivel superior, por lo que es necesario continuar con estudios que permitan explicarla de mejor manera y señalar nuevos derroteros por los que podrían continuar para mejorar los resultados en la formación.

Este es un reporte parcial de investigación debido a que el estudio se está realizando con 80 estudiantes, de dos generaciones diferentes y dos planes de estudios distintos, y continua en proceso con los estudiantes del Pla 2018, de la licenciatura en educación primaria.

Introducción

La investigación fue producto de la necesidad de conocer la aportación que las prácticas profesionales proporcionan a su formación inicial de docentes. La opción que se eligió para recabar la información fue la de indagar en la percepción de los propios alumnos normalistas, cursantes del último año de la carrera en la Licenciatura en Educación Primaria, en la Escuela Normal Núm. 1 de Toluca.

La población motivo de estudio fueron los 24 alumnos de la generación 2017-2021 quienes fueron los últimos cursantes del Plan de Estudios 2012, y los 56 alumnos integrantes de la generación 2018-2022, de la primera que cursó el Plan 2018.

La pregunta de investigación que orientó la indagación fue:

¿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?

Los objetivos de la investigación, que son de carácter descriptivo, analítico y predictivo, dan cuenta de las intenciones, por lo que se plantearon los siguientes:

General: Conocer la percepción que los alumnos normalistas tienen respecto al aporte que las prácticas profesionales imprimen a su formación inicial según las vivencias tenidas durante sus prácticas profesionales del último año de a carrera.

Particulares:

- 1.- Conocer la discrepancia entre los niveles de logro del perfil de egreso, antes y después de las prácticas profesionales realizadas en el cuarto grado de la licenciatura.
- 2.- Identificar el sentido, en términos de significado, que los estudiantes normalistas dan a las prácticas profesionales, llevadas a cabo durante el último año de la carrera, desde la percepción personal construida durante sus vivencias en el ejercicio de docencia realizado.
- 3.- Saber el grado de confirmación o deficiencia de conocimientos centrales de la docencia, entre los que se destacan: la planeación docente y la educación emocional.

El contexto en el que se desarrollaron las prácticas profesionales del último grado de la carrera fue: se realizaron 8 semanas de práctica en el séptimo semestre y 16 en el octavo. Se efectuaron en escuelas primarias públicas de la entidad. Les sirvieron a los alumnos para acreditar el Servicio Social obligatorio.

La indagación se llevó a cabo con la última generación del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012 y la primera que curso el Plan 2018, quienes vivieron sus prácticas en condiciones extraordinarias ya que se vivió a la sustitución de la educación presencial por una educación a distancia, como producto de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) lo que reconfiguró la docencia de la escuela primaria pública.

La intempestiva llegada de la virtualidad en la práctica docente en educación primaria enmarañó el inamovible estilo tradicional de docencia al establecer como exigencia, para cumplir con la labor de enseñar, el uso obligado de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) en una educación a distancia. Esto dio paso a los inmediatos y acelerados adiestramiento y ejercicios de autocapacitación en el uso de esas tecnologías de todo el personal docente, practicantes y alumnos. Un esfuerzo que encontró una

respuesta paralela en la preocupación de padres de familia por participar en esta sui géneris experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

La formación docente en las aulas y en las prácticas es una experiencia única, soterrada, personal, profunda. La fenomenología permite ver al estudiante normalista en procesos de formación como una persona capaz de construir su realidad e interpretarla para explicarla desde su percepción, lo que lo convierte en la principal fuente de datos. Así, se recoge la información de primer mano, sin filtros para lograr una descripción desde una “ingenuidad disciplinada”. (TREJO, 2012: 100).

El enfoque fenomenológico considera como una de las principales fuentes de información a los datos proporcionados por los agentes investigados. Como estudio interactivo, la perspectiva y los significados que los individuos estudiados emiten son parte de la materia prima del estudio. Se trata de describir y analizar las experiencias sociales conscientes, expresadas desde la subjetividad de los protagonistas. (Guerrero J., Cortez L. y Carchi C., 2018: 58 – 59). Cuando el investigador educativo trata de ver el nivel de competencia apropiado por el alumno, lo “ve” desde la subjetividad que posee. Describe el fenómeno desde su percepción, que se encuentra cruzado por su formación, sus creencias, su historia, su pensamiento, etc. Hace una revisión configurada desde sus prejuicios y entendidos. Esta mediación puede dar origen a encubrimientos (Heidegger, 1993: 47) que distorsionan los hallazgos, por lo que se decidió preguntarle al poseedor de la forma: al normalista que se encuentra en plena acción docente durante sus prácticas profesionales en las escuelas primarias públicas, donde cultiva su docencia en plena verificación y construcción.

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 toma su formación. 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: 203).

La información obtenida, a partir de un tipo de pregunta que indaga en la percepción, señala las deficiencias en el nivel logro de las competencias. Por tanto, en la formación. Las insuficiencias señaladas por los alumnos se determinan por la discrepancia o brecha entre el dominio de la competencia y el nivel de logro que expresa el normalista. Para garantizar que las respuestas fueran lo más cercano a la realidad, el cuestionario se aplicó inmediatamente después de haber finalizado las prácticas en la escuela primaria, a fin de aprovechar la frescura de la docencia ejercida recientemente.

La discrepancia da cuenta de la fiabilidad y validez que los alumnos normalistas tienen de la formación recibida en la Escuela Normal a partir de las experiencias

vividas durante las prácticas profesionales, donde ejercen la docencia aprendida durante los primeros seis semestres principalmente.

La búsqueda de sentido

Con el enfoque fenomenológico que se le da al estudio se pretende hacer un esfuerzo de explorar la búsqueda de sentido que tienen las prácticas profesionales para los docentes en formación que las cursan. Al ser una actividad planteada desde el currículo de la carrera, lo interesante es abordar el significado que le dan a esta vivencia. De las diferentes acepciones que el término de sentido tiene, según el filósofo Cristóbal Hozapfel, hay al menos tres trayectorias semánticas en las que nos podemos apoyar para la interpretación de los datos que proporciona esta investigación. Una tiene que ver con el significado que se le puede dar a una palabra o a un evento, también se le puede interpretar en términos de justificación de la acción y, por último, se le puede ver como la dirección hacia donde se orienta la acción (Acevedo, 2006: 163). Estas tres alternativas nos brindan opciones concretas para determinar el sentido con el que podemos interpretar el pensamiento, las palabras o las acciones de los alumnos.

Análisis de datos

Como una de las pretensiones de este trabajo de investigación es indagar sobre la percepción que los alumnos normalistas tienen del grado de correspondencia que guarda la formación inicial recibida durante los seis primeros semestres de la carrera, respecto a las necesidades de desarrollo de las competencias profesionales que el estudiante normalista percibe como necesarias para realizar su labor docente durante las jornadas de práctica profesional, entonces la información obtenida, a partir de un tipo de pregunta que indaga en la percepción, señala las deficiencias en el nivel logro de las competencias. Por tanto, en la formación. Las insuficiencias señaladas por los alumnos se determinan por la discrepancia o brecha entre el dominio de la competencia y el nivel de logro que expresa el normalista. Para garantizar que las respuestas fueran lo más cercano a la realidad, el cuestionario se aplicó inmediatamente después de haber finalizado las prácticas en la escuela primaria, a fin de aprovechar la frescura de la docencia ejercida recientemente.

La discrepancia da cuenta de la fiabilidad y validez que los alumnos normalistas tienen de la formación recibida en la Escuela Normal a partir de las experiencias vividas durante las prácticas profesionales, donde ejercen la docencia aprendida durante los primeros seis semestres principalmente.

Para contestar los cuestionarios se organizaron equipos a fin de construir las reflexiones necesarias para contestar las preguntas cuantitativas y reflexionar sobre la conveniencia de ilustrarlas con algún relato o una anécdota producto de alguna experiencia vivida en el aula de práctica, en el entendido de que el diálogo entre alumnos, al discutir sobre la evidencia adecuada, produce una reflexión creativa.

Este diálogo es el cristal que le da profundidad a la vivencia al esclarecer el sentido de la experiencia construida en el noble ejercicio de la docencia.

Los temas estudiados son la formación docente recibida, como eje central de la investigación, de donde se desprenden dos categorías trascendentes: la planeación docente y la educación sociemocional.

La Escuela Normal puede utilizar los resultados de esta investigación para valorar su funcionamiento a fin de que, en su caso, implemente las correcciones requeridas.

La estadística descriptiva recolecta y analiza grupos de datos con el objetivo de proporcionar información ordenada a fin de describir características y elaborar una interpretación.

Los datos, por sí solos, no hacen la narrativa, hay que hacer un esfuerzo de exegesis para comprender los acontecimientos analizados. Con el análisis estadístico, el dato se reconfigura para ofrecer una interpretación que puede orientar para mejorar el entendimiento de lo estudiado, además, la revisión estadística de los datos permite verificar la relevancia de la información.

Para el análisis de los datos obtenidos por medio de los cuestionarios aplicados a los alumnos normalistas, se recurrió uso de la estadística descriptiva, en virtud de que la información recabada por su insuficiencia para crear algún argumento explicativo. Así que fue necesario el uso de un método de análisis para poder inferir significados y lograr algunas interpretaciones; además, se utilizó para incrementar el nivel de credibilidad y confianza.

Para el análisis de los datos obtenidos por medio de los cuestionarios aplicados a los alumnos normalistas, se recurrió también al uso de la estadística descriptiva, en virtud de que la información recabada por su insuficiencia para crear algún argumento explicativo. Así que fue necesario el uso de un método de análisis para poder inferir significados y lograr algunas interpretaciones; además, se utilizó para incrementar el nivel de credibilidad y confianza.

Se parte que los datos son los adecuados y guardan un aceptable nivel de relevancia, por el conocimiento que se tiene del tema y las categorías que se desarrollan en el marco teórico. Esta preparación previa es necesaria para lograr una cierta comprensión de los datos cuantitativos arrojados.

Uno de los inconvenientes con los que convive la investigación educativa es el desinterés o intensiones poco claras que disparan las respuestas a los extremos. Para evitar la distorsión de los resultados, se aplican revisiones de varianza a fin de explorar los instrumentos con respuestas disonantes, con un análisis de la distribución de datos respecto de la media, para controlarlas o descartarlas.

Análisis por competencia

El ejercicio de levantar datos numéricos para tomarlos como referencia a fin de cuantificar la percepción del alumno respecto a su formación requiere de una

interpretación que aclare las características y el sentido descritas desde su percepción. La herramienta utilizada para llevar a cabo este proceso fue la estadística descriptiva, lo que permitió la exégesis necesaria para llegar a la narrativa explicativa. Para realizarlo se hizo el análisis del perfil de egreso, conformado por 15 competencias:

Conclusión

- A). - Las 15 competencias del perfil de egreso mejoraron gracias a las prácticas profesionales del último año de la carrera, pues, desde la percepción de los estudiantes normalistas antes de las mismas tenían un cierto nivel de logro y después de las 24 semanas de asistir a la primaria mejoraron, la mayoría, de manera significativa, lo cual se puede ver en el tamaño de la brecha, en la siguiente tabla:

Tabla 1. El porcentaje de mejora, debido a las prácticas profesionales, en cada competencia del perfil de egreso.

Competencia	Breve descripción	Antes	Después	Brecha
C 10	Usa las TICs como herramienta de e-a -10Prof-	77.0	97.5	20.5
C 6	Emplea TICs en diversos contextos -6Gen-	78.5	97.5	19.0
C 14	Utiliza la investigación educativa -14Prof-	84.0	98.0	14.0
C 1	Uso del pensamiento crítico y creativo -1Gen-	83.0	96.5	13.5
C 11	Emplea la evaluación para intervenir -11Prof-	82.0	95.0	13.0
C 2	Aprende permanente -2Gen-	85.5	97.5	12.0
C 5	Aplica sus habilidades comunicativas -5Gen-	86.5	97.0	10.5
C 7	Planeaciones didácticas -7Prof-	88.0	96.0	8.0
C 3	Colabora en proyectos innovadores -3Gen-	85.0	92.5	7.5
C 13	Actúa de manera ética ante situaciones -13Prof-	90.5	97.5	7.0
C 4	Actúa con sentido ético -4Gen-	92.0	98.5	6.5
C 9	Contribuye a las capacidades de alumnos -9Prof-	91.5	98.0	6.5
C 8	Genera ambientes formativos -8Prof-	91.5	96.0	4.5
C 12	Promueve la convivencia y la aceptación -12Prof-	89.0	93.5	4.5
C 15	Interviene colaborativamente -15Vinc-	86.7	90.6	3.9

Fuente: Propia.

Nota: Aparecen organizadas las 15 competencias en sus tres tipos: las genéricas, las profesionales y las de vinculación, de acuerdo con el porcentaje de crecimiento alcanzado en el perfil de egreso, durante los dos últimos semestres.

- B). - En el primer tercio de la tabla donde están las 5 competencias que deberían atenderse con mayor sentido de urgencia, pues desde la percepción de los alumnos, son las que tiene un menor nivel de logro antes de las prácticas profesionales intensivas cursadas durante los dos últimos semestres de la carrera. Destacan las dos que tienen que ver con el uso y empleo de las TICs. En este grupo de atención también las competencias que tienen que ver con la evaluación y el uso de recursos de investigación.

Referencias

- Holzapfel, C. (2006) A la búsqueda del sentido. Revista de filosofía, 62, 163-166.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602006000100011>
- Ander-Egg, E. (1993). El proyecto curricular en las instituciones educativas, en: La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Magisterio del Río de la Plata.
- Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En L. López, Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad.: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brower.
- Bizquerra, R. (2009) Psicopedagogía de las emociones, Editorial Síntesis.
- Carriazo, Diaz C. Pérez, Reyes M. Gaviria, Bustamante K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. Revista internacional de filosofía y teoría social. Utopía y praxis. Latinoamericana. Año 25. No. Extra 3.
- Carrillo, M. (2018). Habilidades Socioemocionales: piedra angular en la formación integral. Cuarto Congreso Internacional en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. México: CIFE.
- Espejo, T. E. (2010). Prácticas pedagógicas orientadas a los problemas de enseñanza – aprendizaje que desarrollan los docentes de la Facultad de Odontología de Rosario. Tesis Doctoral. En revista e-universitas. Año 2. Vol. 2. Universidad Nacional de Rosario.
- Fluquez, S. C. (2018). Educación Emocional, una competencia necesaria en Educación Superior para Profesionalismo, Prevención y Promoción de la Salud Mental. México: Cuarto Congreso Internacional en Socioemocional y Sociedad del Conocimiento, CIFOR. Congreso llevado por el Centro Universitario CIFE, México.
- Freire, P. (1999) Las bases del diálogo. En Didac, Núm. 34: Universidad Iberoamericana.

- Giné, N., y Parcerisa, A. (coords.) (2003). Planificación y análisis de la práctica educativa. Graó.
- Goleman, D. (1997). Inteligencia emocional. Kairós G.
- Heidegger, M. (1993). El ser y el tiempo. Fondo de Cultura Económica.
- Imbernon, F (2009). Mejorar la Enseñanza y el Aprendizaje en la Universidad. En Cuadernos de Docencia Universitaria. Cuaderno 14. Universidad de Barcelona. Ed. Octaedro.
- Monroy Farías, M. (s/f). La planeación didáctica. Recuperado de: http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/la_planeacion_didactica.pdf
- Núñez del Río, M. C. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. REOP. Vol. 20, No. 3, Universidad de Complutense de Madrid.
- Ramos, B. N. (2019). El pensamiento del profesor y la profesión docente En la Innovación Curricular, posicionamientos teóricos. COMIE 2019.
- Rogers, C. (1967) El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica. Paidós.
- San Martín, J. (2002). La Estructura del Método Fenomenológico. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Segura, M., y Arcas, M. (2003). Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos. Narcea.
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. En: Enfermería Neurológica Núm. 2: 98-101. Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía Manuel Velasco Suárez. México.
- Zabala, A. (2002). La práctica educativa. Unidades de análisis, en La práctica educativa. Cómo enseñar. España: Graó.

Artículos

- Castillero, M. O. (2016). Psicología y Mente. Obtenido de Diccionario de Psicología: 200 conceptos fundamentales: <https://psicologiymente.com/psicologia/diccionario-psicologia>
- Madrueno, J., Ortiz, C., Ortiz, J., (2019) Educación socioemocional en la formación docente: intervención para mejorar habilidades de convivencia, Escuela Normal de Tijuana., CONISEN, Investigar para formar.

Reflexión de la práctica docente a través del diario de clases

ESCUELA NORMAL DE COATEPEC HARINAS

Juárez Martínez Angelita

Antunez Montoya Javier

Ocampo Tapia Yeny Jazmin

Palabras Clave: Práctica Docente y Diario de Clase.

Resumen

La investigación de carácter cualitativo examina el análisis de la reflexión de la práctica docente a través del diario de clase, para favorecer las competencias profesionales en la formación docente, para ello se revisaron diarios de clase de 38 estudiantes de 8° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 2018 de la Escuela Normal de Coatepec Harinas (ENCH) durante el Ciclo Escolar 2021-2022. Entre los hallazgos, se destaca que el 80% de los estudiantes se centra en redactar la descripción de lo acontecido en su aula, acciones de niños, comportamiento, relaciones sociales y afectivas, descuidando el nivel de logro y la reflexión de su desempeño alcanzado en la práctica docente que realizan con base en las competencias profesionales del Plan 2018 con el que se están formando. Además no identifican la relación que guarda el diseño de su propuesta de intervención con su implementación en el aula, tampoco mencionan su alcance en función de la evaluación y seguimiento de su experiencia docente, pero si expresan el resultado de los aprendizajes de sus alumnos. Entre las áreas de oportunidad destacan: implementar más actividades lúdicas, recursos tecnológicos, realizar actividades concretas, optimizar los tiempos para el desarrollo de las secuencias diseñadas, llevar actividades complementarias, así como realizar la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Finalmente, es necesario reorientar el sentido de construcción del diario de clase, desarrollando capacidades para la reflexión y análisis de su práctica, favoreciendo así, el logro de las competencias profesionales en su formación y práctica docente.

Introducción

La formación docente en las Escuela Normales del Estado de México pone énfasis en el desarrollo de competencias profesionales que apuesten por la mejora de la calidad educativa en cuanto a las prácticas profesionales realizadas en las Escuelas Primarias se refiere, conceptualizando a la competencia profesional como ese conjunto de saberes, conocimientos, valores, actitudes, que se reflejan en el hacer docente y que la SEP (2018) dice, permitirá atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación básica, de los

aprendizajes de los alumnos, exigencias y necesidades de escuela y comunidades en donde se inscribe su práctica profesional.

Es la Escuela Normal de Coatepec Harinas (ENCH), quién a lo largo de 42 años forma a los futuros docentes de Escuelas Primarias., así como a maestros con el grado de Licenciados en Inclusión Educativa (Plan 2018) a partir del 2018, institución de educación superior que tiene como visión:

“Ser una institución de educación superior formadora de docentes en educación primaria e inclusión educativa, con reconocimiento a nivel estatal y nacional, integrada por una planta de catedráticos altamente capacitados y habilitados para generar una práctica docente innovadora, enfocada al logro de los rasgos del perfil de egreso de los Planes de Estudio que se ofertan 2012 y 2018”

En el Plan de Estudios 2018 ofertado, la malla curricular tiene asentado que en el 8° semestre, los estudiantes o futuros docentes en formación realizan dos curso: Aprendizaje en el Servicio y Trabajo de titulación, el primero con 20 hrs asignadas en la Escuela Primaria y el segundo con 6 hrs en la Escuela Normal. En el curso de Aprendizaje en Servicio, se desarrollan las prácticas profesionales realizadas en una escuela primaria, escenario donde se integran los saberes en la acción, utilizando las herramientas metodológicas, teóricas, técnicas, didácticas e instrumentales en el ejercicio de la práctica como futuros docentes. Este curso se desarrolla a través de la modalidad de seminario-taller, en el que se realizan diversas actividades como revisión de textos, diseño de planes de clase, su seguimiento, implementación y evaluación de la mismas, además de realizar en conjunto la reflexión de su práctica para analizar lo que viven y experimenta de manera cotidiana., implementando para ello instrumentos y medios para sistematizar la experiencia docente como lo es el diario de clase, pues parafraseando a Perrenoud (2007),saber reflexionar sobre la propia práctica, sobre lo que se sabe y se hace, es fundamental en la formación de los enseñantes., pero ¿qué es la práctica docente?, ¿qué implica reflexionar la propia práctica?, ¿cómo reflexionar la práctica a través del diario de clase?, a ello es relevante hacer un análisis de la reflexión de la práctica docente a través del diario de clase, que realizan los docentes de 8ª semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

El alcance de los resultados dará cuenta del estado en el que los docentes en formación están realizando la reflexión de su práctica docente a través de diario de clase, insumo que permitirá “transformarla y renovarla a lo largo del tiempo en función de los cambios sociales, de los avances en el conocimiento especializado y de la experiencia” (Davini, 2008, p.105). Comprendiendo a las prácticas docentes como las capacidades concretas que realiza el docente en cualquier contexto escolar, Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999), señala que la práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.).

La reflexión de la práctica docente vista como competencia, implica tener la capacidad de ser consciente de las acciones que se realizan y los resultados que se obtienen, reflexionar con base en las acciones de uno mismo y no de los otros,

es una tarea compleja, para ello, uno de los instrumentos empleados para tal tarea es el uso del diario de clase el cual según la (SEP,2018) coloca en el centro los aspectos significativos y relevantes que el estudiante identifica de acuerdo con las distintas experiencias que obtiene en la escuela; dichos diarios pueden tratar los dilemas, problemas, conflicto o logros obtenidos durante la estancia en la escuela; detonantes para analizar, reflexionar y argumentar con mayor profundidad estas experiencias.

El diario de clase permite obtener información para valorar la pertinencia y relevancia de cada propuesta elaborada, asentando en él, hechos que contienen aspectos significativos y relevantes que el docente en formación obtiene en la escuela primaria con las distintas experiencias que tienen en estas, lo que da pauta al análisis, y reflexión de la práctica realizada en el aula y que le permite identificar el logro alcanzado de manera progresiva de las competencias profesionales que durante el curso de aprendizaje en el servicio, tienen que fortalecer y lograr según el Programa (SEP, 2018) destacando: detectar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, aplicar plan y programas de estudio, diseñar planeaciones, emplea la evaluación para mejorar los aprendizajes de sus alumnos, integrar recursos de la investigación educativa, actuar de manera ética y colaborar con la comunidad escolar.

Para llevar a cabo cada una de las jornadas de práctica, los docentes en formación realizan planeaciones, vista desde la SEP (2017), como una “herramienta fundamental de la práctica docente, pues requiere que el profesor establezca metas, con base en los aprendizajes esperados de los programas de estudio, para lo cual ha de diseñar actividades y tomar decisiones acerca de cómo evaluará el logro de dichos aprendizajes. (p. 124), además de incluir el uso de distintos recursos didácticos y estrategias de evaluación que den cuenta del logro de aprendizajes.

Resulta significativo analizar y reflexionar la práctica docente dentro del aula, así como su alcance, fortalezas, debilidades, limitantes y áreas de oportunidad., a ello, en el programa de Aprendizaje en el servicio (SEP2018), se señala la necesidad de fortalecer las competencias profesionales de los estudiantes a través de la intervención prolongada en la escuela y el aula, desarrollando sus:

...capacidades para la reflexión y el análisis de su práctica con el fin de adquirir un conocimiento más profundo y en contexto de los enfoques y modelos de enseñanza-aprendizaje, de evaluación, de planeación, de gestión, y del uso de los recursos, tanto físicos como tecnológicos. (SEP, 2018, p.7)

Para Monereo (2009) la competencia “debe referirse al conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional” (p. 586), y es en su práctica docente vista como el actuar y acción ejercida en el aula de clases donde los futuros docentes aprenden de la experiencia empleando como medio la reflexión.

Metodología

Para la presente investigación se empleó el enfoque cualitativo que de acuerdo con Taylor & Bogdan (1984), esta, “Designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas.” (p. 5), permitiendo al investigador ver al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; considerados como un todo, mientras que Álvarez (2003) plantea que “en la investigación cualitativa se habla de la necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga y, en este sentido, será preferible y más descriptivo hablar de la necesidad de autenticidad, más que de validez” (p. 31), logrando expresar a través de ella los sentimientos y no cerrarlos a lineamientos establecidos. Se empleo el método de estudio de caso que según Stake (2010), es un estudio de particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas, eligiéndose así un contexto definido: Escuela Normal de Coatepec Harinas. Las técnicas según Hurtado (2000), se componen de “procedimientos y actividades que permiten al investigador obtener la información necesaria con la finalidad de dar respuesta a la pregunta de la investigación” (p.4) recurriendo por lo tanto a técnicas documentales y de campo.

El muestreo fue intencionado, seleccionando a 38 docentes en formación; 10 hombres y 28 mujeres en edades de 20 y 21 años, del 8º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, empleando el diario de clase como instrumento para la recogida de datos, el cual permite al docente en formación registrar las acciones relevantes de sus prácticas docentes, contribuyendo a mejorarlas, y transformarlas. De acuerdo a Bonilla y Rodríguez (2007), “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (pág. 16).

Resultados

A partir de la revisión de los 38 diarios de clase de dos jornadas de planeación los hallazgos son los siguientes:

La mayoría de los alumnos expresa en su diario de clase que el alcance de la propuesta en función de la evaluación y resultado de los aprendizajes de los alumnos cumplió con las expectativas, siendo una experiencia profesional muy grata., pero manifiestan su preocupación por los tiempos asignados para llevar a cabo dicha evaluación de los aprendizajes. Redactan que a lo largo de las sesiones se observa el avance gradual de conocimientos y habilidades de los estudiantes, como consecuencia de los ambientes de aprendizajes, lo cual les permitió realizar ajustes, también expresan que se favorecieron espacios de diálogo y participación, así como promover el trabajo autónomo y colaborativo dentro del aula.

En la descripción realizada, los docentes en formación no identifican a partir del análisis de su práctica, la relación que guarda el diseño de su propuesta de intervención con su implementación en el aula, tampoco mencionan el alcance de su propuesta en función de la evaluación y seguimiento de su experiencia docente,

si expresan el resultado de los aprendizajes de los alumnos, pero tampoco hacen énfasis en el nivel de logro y desempeño alcanzado con base en las competencias del perfil de egreso del Plan 2018 con el que se están formando.

Pocos estudiantes identifican sus áreas de oportunidad, entre las que destacan: implementar más actividades lúdicas, incorporar recursos tecnológicos para el desarrollo de las clases, realizar actividades más concretas, optimizar los tiempos para el desarrollo de las secuencias diseñadas, llevar actividades complementarias para aquellos estudiantes que terminan muy rápido y realizar materiales didácticos más llamativos y creativos.

En todos los diarios de clase se evidencia la preocupación por los tiempos limitados para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje de los alumnos, lo que para la SEP (2017), implica “promover reflexiones y mejores comprensiones del aprendizaje al posibilitar que docentes, estudiantes y la comunidad escolar contribuyan activamente a la calidad de la educación” (p.86)., a ello los docentes en formación, expresan que necesitan organizar sus tiempos para evaluar todas las actividades, la aplicación puntual de los instrumentos de evaluación, continuar con el diseño de listas de cotejo y rúbricas para evaluar las evidencias de aprendizaje, así como promover espacios de autoevaluación, y coevaluación, además de implementar la evaluación cualitativa pues dice que esta ocupa un lugar protagónico en el proceso educativo para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la práctica pedagógica de los docentes.

Conclusiones

Respecto a la intervención pedagógica en la práctica docente, es necesario reconocer y comprender la particularidad del trabajo docente a través de la reflexión de la práctica, misma que quede asentada en un diario de clases, ya que la SEP (2021), afirma que:

Los nuevos escenarios para la profesión docente determinarán los énfasis en la formación inicial, así como los efectos de ésta en el desarrollo profesional, de ahí que valga preguntarse acerca del tipo de saberes, conocimientos y experiencias que se requieren para fortalecer el perfil de quienes se integrarán al servicio educativo. (p. 6)

El diario de clase tiene que ser un medio para lograr en los futuros docentes el desarrollo de capacidades para la reflexión y el análisis de su práctica con el fin de adquirir un conocimiento más profundo de sus debilidades, fortalezas y áreas de oportunidad que tienen para la mejora de su práctica docente.

Es importante que los estudiantes como futuros docentes, mediante el reconocimiento y lo relevante que es reflexionar su práctica, identifiquen, a partir del análisis de su práctica, la relación que guarda el diseño de su propuesta de intervención con su implementación en el aula., analicen el alcance de su propuesta en función de la evaluación y seguimiento de su experiencia docente, al igual que el resultado de los aprendizajes de los alumnos y centren su atención en el nivel de

logro y desempeño como futuros docentes, tomando como referencia los las competencias profesionales que marca su perfil de egreso para continuar fortaleciéndolas, pero es necesario a partir de los hallazgos encontrados en los diarios de clase de los docentes en formación;

examinar en qué condiciones los estudiantes en el aula y en sus prácticas pueden «incorporar la práctica reflexiva», lo que supone que abandonen su oficio de alumno para convertirse en actores de su formación y que acepten las formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo y de complejidad que comprensiblemente pueden asustar a aquellos que se refugian en el saber. (Perrenoud, 2004, p.17)

Hoy es necesario redoblar esfuerzos para orientar el sentido de la construcción del diario de clase y en este, el logro de las competencias profesionales en la formación docente y la práctica educativa de los futuros docentes, desarrollando capacidades para la reflexión y el análisis de su práctica.

La práctica docente de los docentes de la ENCH requiere brindar acompañamiento a los futuros docentes en formación para que generen una práctica innovadora, enfocada al logro de las competencias profesionales del Plan de Estudio 2018., así conocer, analizar y reflexionar las áreas de oportunidad les dará la posibilidad de perfilar estrategias para replantear sus diseños e intervenciones, pues Robalino y Korner (2006) expresa que:

“Allí las competencias se consideran como la expresión del actuar de una persona en su totalidad y se adquieren y fortalecen en un proceso que nunca termina. Cada estudiante desarrolla sus propias estrategias, establece el tiempo que necesita y su objetivo propio para lograr lo que es su intención.” (32)

Reflexionar la práctica docente desde el diario de clase implica generar comunicados de aprendizaje en las que los docentes en formación den cuenta del acontecer de su práctica al interior del aula, reconociendo los alcances, limitaciones, fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad, fortaleciendo las competencias profesionales que todo profesional debe tener, favoreciendo la acumulación de saberes de experiencia, la responsabilidad que tendrá a futuro y la atención a la complejidad de tareas a realizar.

Referencias

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: PAIDÓS.
- Bonilla y Rodríguez (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Colombia. 1997.
- Davini M.C (2008), *La formación en la práctica docente*. Editorial Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica, Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Venezuela: SYPAL.

- Monereo, C. (2009) “¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo”. *Revista de Educación*, 352; 583-597.
- Perrenoud, P. “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”, (2004). Editorial Gráo, México.
- Robalino y Körner. (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*, Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago. www.unesco.cl. Santiago de Chile.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria. 6°*. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP.
- SEP. (2021). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Aprendizaje en el Servicio. Séptimo semestre*. México: SEP.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4º ed.). Madrid: Morata.
- Taylor & Bogdan. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. México: PAÍDOS.

Retos estudiantiles de la Licenciatura en Educación Preescolar frente a las prácticas

ESCUELA NORMAL DE NAUCALPAN

Antonieta Isabel Jurado Muñoz

Luisa Salazar Escobar

Palabras Clave: Reto, Educación Preescolar, Prácticas.

Resumen

Esta ponencia plasma los retos a los que se enfrentaron los estudiantes de tercero y quinto semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2018, al acudir a los Jardines de Niños donde realizaban las practicas docentes.

Los estudiantes normalistas se encontraron ante contextos diversos, con marcadas desigualdades, desde, no contar ni con computadoras en el jardín de niños, donde los padres de familia no tienen las posibilidades económicas para comprar aparatos tecnológicos ni de conectarse a internet, para atender la nueva normalidad, y en la actualidad, para un trabajo hibrido.

Para la realización de la investigación recurrimos a la Metodología cualitativa, se consideró un censo, el cual está integrado por los estudiantes que integran los 2 grupos en los que trabajan las autoras de la presente, el instrumento para recuperar la información: fue un cuestionario. Resulto de gran interés, para los estudiantes normalistas y las docentes, el conocer y recuperar las vivencias experimentadas por los estudiantes de la Licenciatura mencionada. Donde como resultado del confinamiento derivado de la pandemia por COVID 19, se presentó una reducida asistencia de alumnos a clase.

Y en los alumnos preescolares que sí asistían se observaron claras evidencias de rezago escolar, y deficiencia en el desarrollo personal de cada alumno, lo que detectaron los estudiantes normalistas. Los resultados obtenidos permiten a los estudiantes normalistas tener conocimiento de que los retos en educación están presentes de manera permanente, en tanto que ahora se enfrentan a nuevos retos en su quinto semestre.

Introducción

A lo largo de la vida se tienen muchas oportunidades de adquirir experiencias que van dejando grandes lecciones las cuales fortalecerán a cada persona. El hecho de presenciar las situaciones complicadas y complejas como las que se han tenido que experimentar durante los dos años de pandemia de covid-19 de marzo de 2020 a

febrero de 2022 que, aunque no se puede decir que ya terminó han disminuido la mayoría de las acciones que fueron nefastas.

La Pandemia de COVID-19; comenzó a finales de diciembre de 2019, en China, y se extendió por China y otros países, llegando a México, el 20 de marzo de 2020 lo que dio inicio a un fenómeno que nunca nos hubiéramos imaginado que tendríamos, empezaron muchos contagios enfermedades y muertes, La estrategia entonces fue el inicio del confinamiento en la República Mexicana. las autoridades de Educación indicaron que se llevaría a cabo a través del trabajo en línea, haciendo uso de la tecnología: redes de internet, computadoras, celulares, iPad, laptop Utilizando correos electrónicos, números telefónicos a través de plataformas Classroom, WhatsApp, las webs, la plataforma que se tuviera a la mano.

El inicio fue todos desde casa con las conferencias, clases en línea y luego hasta el 29 de agosto de 2021 se dio principio a una educación híbrida con el regreso a clases presenciales, al mismo tiempo que las clases en línea según la organización de los grupos pequeños de alumnos, citándolos en diferentes días y en diferentes horarios. Los grupos de trabajo tienen 10 alumnos aproximados al ser distribuidos según su número de lista, en una semana pares y otra semana nones. Con horarios alternados.

El trabajo se realizó en la escuela Normal de Naucalpan, para conocer las problemáticas derivadas del confinamiento ocasionado por la Pandemia por COVID 19, en los cursos respectivos de los grupos elegidos como muestra ya que se hace necesario recuperar las vivencias de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar que cursan tercero y quinto semestres, durante el ciclo escolar 2021-2022. Primer semestre. El nombre de los cursos es la iniciación e innovación al trabajo docente. PRÁCTICAS

Los estudiantes de Preescolar deberán practicar en los jardines de niños que llevaron a cabo la iniciación al trabajo docente y la innovación del trabajo docente nomenclatura del nuevo Plan 2018, quienes integran el censo de la investigación.

Mediante la aplicación de una encuesta que buscó conocer los retos que enfrentaron los estudiantes de la Licenciatura de Educación Preescolar ante las prácticas docentes con lo que se pudieron dar algunos resultados que fueron analizados y reflexionados para que se obtuvieran las conclusiones.

Las que se pretende dar a conocer a las autoridades para que sean tomadas en cuenta en la toma de algunas decisiones institucionales

Metodología

La investigación fue de corte cualitativo mediante la etnografía con diversas actividades de observación, participación y la aplicación de una encuesta, pidiendo a los estudiantes que en su diario escribieran la narrativa de sus vivencias y los fenómenos que presenciaron se solicitaron los trabajos en línea para de ese modo recabar la información, concentrarla se realizó el análisis y la reflexión para obtener

los resultados que sean una evidencia y se consideran para integrar un escrito y poder elaborar este reporte.

La población se consideraron los grupos que atienden cada investigadora con cursos diferentes a los de las prácticas, que de acuerdo al manejo de los cursos en cada semestre, los titulares de las asignaturas la iniciación al trabajo docente y la innovación del trabajo docente nomenclatura del nuevo Plan 2018, determinaron diversas fechas para la realización de dichas prácticas:

En el grupo de tercer semestre se llevaron a cabo de ayudantía 27,28, y 29 de octubre; 24,25 y 26 de noviembre de 2021 y de intervención del 10 al 14 de enero de 2022.

En el grupo de quinto Las prácticas docentes se realizaron del 18 al 29 de octubre y del 26 de noviembre al 9 de diciembre de 2021.

Es importante conocer las problemáticas derivadas del confinamiento, ocasionado por la Pandemia de COVID 19, a las que se enfrentan los estudiantes de la Escuela Normal de Naucalpan, durante la realización de sus prácticas docentes, llevadas a cabo en los Jardines de Niños.

Planteando que, si los estudiantes normalistas tienen conocimiento de las problemáticas existentes en las aulas de educación preescolar, derivadas por el confinamiento y a las clases en línea, podrán buscar y planear los elementos teóricos y prácticos que les permitan dar solución a las mismas.

Y entonces al ser atendidas las problemáticas detectadas, lograremos que los estudiantes normalistas logren el perfil de egreso requerido, ya que todo docente debe ser un investigador del trabajo que desempeña dentro del aula, al contar con los elementos necesarios para detectar y atender problemáticas que le lleven a buscar soluciones que le permitan mejorar la práctica docente y obtener mejores resultados académicos en los alumnos de educación preescolar de los Jardines donde dichos normalistas desarrollan sus prácticas docentes.

Conclusiones

Se tuvo la oportunidad de asumir y enfrentar nuevos retos, tal como el de adaptarse a una nueva forma de trabajo, el trabajo híbrido.

También se reconoció la importancia del docente, ya que es necesario el acompañamiento pedagógico presencial a los alumnos.

También estuvo ausente la observación por parte del docente, del trabajo de los alumnos, de sus logros, de sus avances, de la identificación de sus intereses, de sus estilos y ritmos de aprendizaje, en el general del desarrollo del niño.

Los estudiantes normalistas tuvieron la necesidad de actualizarse en la tecnológica en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual fue considerado por los estudiantes normalistas, como una oportunidad de aprendizaje.

Así mismo aprendieron a adaptar actividades en la planeación, a investigar y aprovechar los recursos que se encuentran en la web, para realizar: saludos, psicomotricidad y el empleo de algunos materiales didácticos.

Dichas vivencias y experiencias permitieron conocer y comprender al alumno preescolar en sus necesidades, limitantes y contextos, derivados de una pandemia.

Las limitantes identificadas fueron las siguientes:

No todos los alumnos de educación preescolar han contado con las mismas oportunidades, ni posibilidades ya que la mayoría de ellos carecen de los recursos tecnológicos para acceder a una clase por medio de las plataformas online.

El trabajo en línea no permitió la aplicación de la planeación, no se realizó la observación del grupo en algunos casos, así mismo no se observó el contexto de la escuela, en los casos en que la educadora no permitió la interacción de los niños con la practicante.

Por otro lado, la respuesta de los padres no era continua ya que fueron pocos los padres de familia que conectaban a sus hijos a la clase, por diversas causas: no tienen computadora, ni internet ni datos.

Algunos padres no cuentan con la posibilidad económica para adquirir dichas herramientas tecnológicas. Por ello eran pocas las evidencias enviadas a la docente.

Otro dato que se identificó, en algunos casos, en el acompañamiento de los padres de familia fue la presión que ejercían sobre sus hijos, al exigirles que terminaran pronto sus trabajos porque los otros niños ya habían terminado.

Sin considerar los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje del alumno preescolar.

Los niños no tuvieron contacto con directo con otros niños de su edad.

Se manifestó: rezago escolar, los alumnos de preescolar fueron afectados por la pandemia en: lo emocional, académico, socialización. Autonomía y lenguaje.

Al concentrar todas las respuestas de los estudiantes fue muy grato conocer las afirmaciones y las apreciaciones que tienen de todo lo que se tuvo que hacer para pretender trabajar con los chiquitos de preescolar a pesar de todos los inconvenientes que ha traído esta experiencia tan severa que nos está dejando el COVID-19.

Referencias

SEP (2017) Aprendizajes clave para Educación Integral. Educación Preescolar.

Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Impreso en México.

- SEP (2017) Planes de 2018 Educación Preescolar. Licenciatura en Educación Preescolar. Malla curricular. Impreso en México
- SEP (2017) Curso de Desarrollo y Aprendizaje. Planes de 2018. Educación Preescolar. Licenciatura en Educación Preescolar Primer semestre
- SEP (2017) Curso Prácticas Sociales del Lenguaje. Planes de 2018. Educación Preescolar. Licenciatura en Educación Preescolar Segundo semestre

Trayectorias escolares: seguimiento integral para la calidad de la formación docente

ESCUELA NORMAL DE ATLACOMULCO “PROFESORA EVANGELINA ALCÁNTARA DÍAZ”

Arturo González Polo

Gloria Angélica Rodríguez Maya

Lorena Maximiliano Flores

Palabras clave: Seguimiento Integral, Trayectoria Escolar, Desempeño Académico, Factores de Riesgo, Formación Docente.

Resumen

En la necesidad de entender al ser del estudiante normalista, aquí presentamos un planteamiento inicial de un estudio sobre el seguimiento integral de la situación de la vida personal de cada uno durante su proceso formativo, tanto de las características personales, demográficas, socioeconómicas, familiares, académicas y los factores de riesgo que influyen en éste. El contenido es parte del propósito de un proyecto de investigación que tiene por objeto de estudio del “seguimiento integral del estudiante normalista como estrategia para generar la trayectoria escolar”, la investigación pretende aportar información para su análisis de manera exploratoria y descriptiva sobre las características y factores clave que inciden la formación docente, análisis que contribuya a la toma de decisiones para evitar la exclusión y abandono de los estudios, para ello; se toma como universo de investigación a los estudiantes que cursarán la Licenciatura en Educación Primaria y de la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje del Español en Educación Secundaria en el ciclo escolar 2021-2022 de la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”

Introducción

A partir del crecimiento de la matrícula en la educación normal, el tema de la retención estudiantil comienza a tener una mayor relevancia, debido a que, en la medida que se incrementaba la matrícula, de manera paralela aumenta el número de estudiantes que no permanecen en la Escuela Normal y el desempeño académico a su vez disminuye, ante esta situación, se comienza a otorgar un valor importante a la necesidad de buscar mecanismos que contribuyan a la efectividad y pertinencia educativa del sistema de educación normal. Por lo tanto, a partir del 2018 el discurso de la calidad y eficiencia académica marcó una redefinición del rubro de la política educativa por la excelencia y evaluación permanente; medida que puede resolver la cuestión de la retención estudiantil y otorgar igualdad de oportunidades de formación.

En el afán de aplicar los Planes y Programas de manera homogénea para todo los estudiantes, en algunos por su condición social quedan situación de desigualdad frente a los procesos académicos de su formación poniendo en riesgo su permanencia y generando un bajo nivel de desempeño del tal forma que muchos jóvenes que provienen de grupos vulnerables tienen limitaciones para enfrentar una práctica docente homogénea y terminan por ser excluidos por desconocimiento de su situación de vida personal poniendo en riesgo su intento por alcanzar una profesión normalista., La población a la que se hace referencia proviene principalmente de contextos indígenas, campesinos, pobres o que se encuentran en zonas alejadas del espacio educativo, ya que estos viven la carencia de cualidades, conocimientos, habilidades, recursos y perspectivas ante la vida necesarias para cursar estudios normalistas

Por ello la contribución que se expone en esta ponencia, es resultado de un planteamiento de investigación realizada en torno al escenario de formación de docentes, en el ámbito de la educación normal, que pretende indagar la condición de vida personal que viven los estudiantes normalistas durante su etapa de formación inicial con el objeto de evitar la exclusión y abandono escolar, el proceso considera en una primera etapa; un estudio integral de la situación personal que vive cada estudiante y los factores de riesgo en su desempeño escolar, información que integra el referente de su trayectoria escolar y en una segunda etapa; sobre el impacto que tienen los factores de riesgo en su desempeño académico como recurso para la toma de decisiones que eviten la exclusión y el abandono de los estudios.

Para contar con el conocimiento de la condición de vida del estudiante, se requiere poner especial atención en el desarrollo de un seguimiento integral de los estudiantes en el transcurso de su formación inicial, para ello; es indispensable recuperar información de la situación de vida a la que está expuesto cada estudiante a diario frente a las demandas académicas que exige la aplicación de un plan de estudios para la formación docente.

La información resultado del seguimiento integral de los estudiantes es un referente valioso para generar posibilidades formativas diferenciadas que correspondan a la diversidad a fin de acortar las brechas de desigualdad de atención en tanto desempeño académico como de abandono de estudios, dicha información está enfocada al manejo de información real del estudiante como información personal, antecedentes de estudios, expectativas profesionales, desempeño académico de ingreso y durante la carrera como asignaturas reprobadas, reconocimientos, así como información adicional como tipo de centros educativos y contexto social de procedencia, aficiones e intereses, ocupaciones, asociaciones, situación económica, recursos educativos disponibles, habilidades y cualidades personales, situaciones de salud, entre otra. Con este tipo de información se realizan reportes generales y personales para llevar un seguimiento integral de cada estudiante que impacte en la forma de abordar el plan y programas de estudio tomando en cuenta este referente.

El problema de estudio

La educación es una acción fundamental para acortar la brecha de desigualdad social, una visión distinta de la educación para condiciones sociales del mundo actual demanda de hacer realidad el desarrollo integral del ser humano en la diversidad que garantice el progreso de la condición humana, que promueva un nuevo tipo de ser humano capaz de ejercer el desarrollo justo y más equitativo que interactúe en convivencia con sus semejantes y con el mundo en un ambiente de respeto y preservación de sus recursos. Bajo un nuevo escenario social la misión de los centros educativos aparte de generar conocimiento, también se constituyen en espacio de interacción y formación social. En el caso de las instituciones normalistas además de formar profesionales para la docencia, las normales tienen un nuevo desafío, ser ambientes saludables para la formación académica de los futuros docentes.

Al hablar de ambiente saludables para la formación docente se refiere a ofrecer condiciones favorables para el desarrollo humano y el bienestar de los que serán los docentes del futuro, por ello; un mayor conocimiento del estudiante normalista es uno de los temas que ha despertado el interés por parte de las instituciones normalistas con el objeto de generar políticas de atención a las características de la diversidad y evitar situaciones de bajo nivel de desempeño y abandono escolar. En estos últimos años se han concretado los primeros esfuerzos en conocer de manera integral la condición de vida de los estudiantes y ya se van incorporando sus logros a sus sistemas de información que constituyen las trayectorias escolares, permitiendo tener de manera permanente información pertinente sobre la población estudiantil.

Un mayor conocimiento del estudiante normalista es uno de los temas de investigación que ha despertado el interés por parte de la Escuela Normal de Atlacomulco en el Estado de México, por lo que uno de los aspectos importantes a revisar son las condiciones en que cada estudiante hace frente al proceso académico de formación docente, haciendo énfasis en el impacto que éstas tienen en el rendimiento académico de los estudiantes como respuesta a las demandas sociales de formar docentes con las competencias profesionales. El conocimiento de las condiciones y dificultades que vive cada estudiante es un paso importante para intervenir sobre ellos con programas específicos acorde a la diversidad para disminuir el abandono e impulsar la permanencia ante situaciones de riesgo de bajo desempeño.

Justificación

Para lograr mejores resultados en la formación docente es necesario indagar y describir el perfil del estudiante con el fin de contar con información válida, oportuna y confiable que permita a los formadores de docentes orientar las acciones académicas que sean pertinentes a la diversidad de la realidad estudiantil.

La caracterización estudiantil aborda una visión integral en todos los aspectos que se relacionan con su vida personal y que impactan de manera determinante el su trayecto de la formación profesional y en su interacción con el ambiente normalista.

El análisis de la condición del estudiante en su perfil integral en sus distintas variables favorece la integración de una trayectoria escolar de su proceso de formación de manera secuencial, para lo cual es necesario conocer desde el punto de vista descriptivo las características de la etapa académica que precede al ingreso y durante su trayecto en la Escuela Normal, asimismo el considerar el aspecto de las condiciones socioeconómicas y el medio social del cual provienen, sus fuentes de sostenimiento y las oportunidades sociales que posee e incluso si tiene alguna situación de carácter laboral entre otros aspectos que repercuten en el proceso formativo. Dada la dificultad que manifiestan algunos estudiantes en cuanto a su formación que los pone en desventaja frente a estudiantes con mayores posibilidades personales, familiares y de recursos, y al atender tareas y procesos académicos homogéneos en desigualdad de condiciones y oportunidades, por lo tanto, las perspectivas de conocimiento de la condición estudiantil sugiere aproximarse al problema desde una óptica en la que se considere la complejidad de sus causas, para que los académicos tengan un conocimiento oportuno de las necesidades de los estudiantes y puedan ajustar sus acciones de intervención pedagógica de manera que los futuros docentes puedan sacar mayor provecho académico en correspondencia con su condición personal y social.

La carencia de estudios sistemáticos previos sobre las condicionantes de la vida personal del estudiante normalista hace que las acciones académicas que se desarrollan sin un referente de diagnóstico y evaluación permanente impactan en los resultados en la formación docente, por ello, un seguimiento integral del estudiante, no sólo le beneficia a él, sino también a la Escuela Normal y la sociedad.

Objetivos

Objetivo general

Realizar un seguimiento sistemático exploratorio y descriptivo de las características y factores de riesgo que impactan en el desempeño académico del estudiante normalista de la Escuela Normal de Atlacomulco.

Objetivos específicos

Conocer las expectativas académicas y laborales de estudiantes de normalista.

Describir las características de vida personal del estudiante normalista de manera integral

Identificar los factores de vulnerabilidad que inciden en el desempeño académico de los estudiantes normalistas.

Identificar los factores de riesgo que impactan en el desempeño y abandono escolar del estudiante normalista.

El marco teórico

Las instituciones normalistas en el contexto de las instituciones de educación superior (IES), han comenzado a implementar proyectos de estudio de perfil estudiantil que requiere el compromiso institucional y la realización de estudios rigurosos y detallados que permitan conocer a fondo y de manera integral las características inherentes a la población estudiantil.

En algunas IES sobre todo en centros universitarios en los últimos años se han concretado esfuerzos para determinar el perfil de sus estudiantes, en el marco de la integración de trayectorias escolares y éstas han incorporado sus logros a su sistema interno de información, permitiendo contar con una información pertinente de cada estudiante como referencia para una mejora en las acciones académicas.

Con el propósito de lograr una mejora en la formación docente, el conocimiento que tenga una institución normalista a partir del seguimiento integral de las condiciones de vida del estudiante fruto de esta investigación, también es un referente en el desarrollo de las políticas que a su vez garanticen el desarrollo de acciones concretas conocer con el tipo de estudiante que forma parte de la aplicación de cada programa de formación académica. El reto para la formación docente en una institución normalista es el de formar docentes para la educación básica con calidad; esto demanda tener conocimiento a fondo de los destinatarios sobre los cuales se definen políticas y se trazan planes estratégicos.

En la transformación de la vida normalista el estudiante asume comportamientos tanto en lo individual como en lo colectivo que están determinados por un proceso transitorio de formación profesional orientado hacia un futuro desempeño en distintas esferas de la vida social. En esta tendencia se hace necesario obtener datos que permitan identificar los factores que tienen impacto en su proceso formativo.

Cuando se realizan estudios de caracterización del perfil del estudiante normalista, es necesario abordar dicha caracterización tomando en cuenta diferentes dimensiones que forman parte de su vida, es decir, aspectos que en una mirada integral afectan y determinan el desempeño académico. Estos aspectos interactúan de tal manera que la correspondencia entre ellos permite obtener una caracterización adecuada y coherente en una población objeto de estudio.

En España una investigación sociológica sobre el estudiantado universitario (Ariño, 2015) se remonta a los años cuarenta del siglo pasado. En ella se efectúa un recorrido por las distintas etapas y concluye con los desafíos que enfrenta el análisis social en la actualidad. Durante este periodo, en estrecha relación con las transformaciones estructurales de la propia universidad, cobran importancia los asuntos relativos al acceso, su expansión y democratización, a la creciente diversidad del estudiantado y a la fragmentación en universos académicos y

socioculturales diferentes. Entre los retos de futuro se halla la inserción de la investigación en una perspectiva comparativa internacional.

En otro estudio realizado por (Soler, 2008) sobre el estudiante universitario: un perfil heterogéneo y un compromiso flexible, se hace referencia a que en la década de los 70 del siglo pasados “más del 40% de los jóvenes entre 18 y 22 años estaban matriculados en los estudios superiores. Sin duda, la principal característica de esta población universitaria es su creciente heterogeneidad, teniendo en cuenta el proceso de feminización, la elevada movilidad internacional, la ampliación de la base social con una diversidad creciente de la condición socioeconómica, y por último y no menos importante, la tendencia a una variabilidad considerable en cuanto a los regímenes de dedicación al estudio, que compaginan cada vez más con actividades profesionales o de otro tipo”.

La situación actual de las instituciones normalistas a llegado al punto, que, con los criterios de selección para el ingreso y expansión de la matrícula, las exigencias académicas propias de la formación docente poco a poco van acrecentando que el estudiante tenga bajos niveles de desempeño académico o se vea obligado a abandonar su carrera normalista dejando de lado muchos sueños profesionales en el olvido, y que probablemente jamás logren alcanzar, esto significa que el estudiante ante la exigencia académica frente a su condición de vida personal no siga una trayectoria normal de la carrera y muchas veces el abandono resulte forzoso por algún motivo personal que es de desconocimiento de la Escuela Normal. Por ello es importante subrayar otro estudio de (aguilera, 2012) que alude a la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la universidad contemporánea y que constituye una necesidad para lograr mejores resultados en la formación docente, al reconocer que los estudiantes manifiestan diferencias culturales y modos de aprender únicos e irrepetibles lo que conduce a asumir una práctica pedagógica que genere la reflexión en el ámbito didáctico, es decir, que la intención de este estudio es que los docentes valoren la necesidad de favorecer una atención personalizada y diferenciada. Además, destaca la concepción histórico cultural de Vigotski que delimita tres dimensiones; afectiva, cognitiva y metacognitiva, lo que plantea una propuesta de búsqueda de nuevas formas de enseñar a aprender y aprender a enseñar.

Entonces realizar un seguimiento integral del estudiante, al indagar sobre sus condiciones de vida en sus múltiples factores coloca a esta investigación dentro de un análisis de los procesos subjetivos de cada estudiante a partir del permanente modo de vivir. Al revisar algunos antecedentes al respecto, se identifican tres dimensiones que influyen o delimitan la decisión de continuidad de estudios: la dimensión individual, la académica y la situacional; cada una cuenta con elementos tanto psicológicos como sociológicos. La primera hace referencia a los aspectos particulares del estudiante, es decir, son aquellos que le son propios, como el intelecto y las emociones; también llamados disposicionales o actitudinales e incluyen creencias, valores, actitudes, percepciones, habilidades, entre otros aspectos que pueden intervenir en el proceso formativo; la segunda, está asociada con la institución educativa, como el cuerpo docente, los programas académicos y las experiencias formativas, por último la tercera, son el resultado de las condiciones

de vida del estudiante y tienen que ver con la familia y su contexto social (Esquivel y Rojas, 2005; Carroll, Ng, y Birch, 2009). En otro estudio de trayectorias de estudiantes universitarios desde una perspectiva de un modelo integral, (González, 2011), se analiza también la situación latinoamericana y mexicana sobre las condiciones de desigualdad y desventajas para muchos de los estudiantes que pretenden incrementar su nivel de estudios para acceder a empleos mejor remunerados. En México, las políticas federales han logrado frenar el acceso a una gran cantidad de jóvenes que desean ingresar a este nivel educativo; más todavía, un alto porcentaje de quienes logran acceder, no tienen certidumbre de su permanencia en las instituciones durante su primer año de estudios, en función de dar respuesta a la principal diferencia o similitud entre el nivel de integración académica y social de estudiantes con una trayectoria perseverante con respecto a una trayectoria de rezago, es decir, explica cuáles son los motivos y circunstancias entre estas dos situaciones.

En el análisis de la literatura se encuentran otras aportaciones recientes sobre trayectorias escolares como los de la Universidad Veracruzana (Ortega, López y Alarcón, 2015) tendientes a resolver la situación de incremento en el desempeño y disminuir el fenómeno de rezago y abandono de los estudios, no así en las escuelas normales, por lo que es importante aprovechar esta oportunidad a partir de estas aportaciones para visualizar ¿Quiénes son los estudiantes normalistas?, para hacer visibles sus condiciones en tres momentos: el ingreso, el tránsito por la Escuela Normal y el egreso dado que su conocimiento es fundamental para emprender decisiones académicas a efecto de lograr la calidad en la formación docente y además que estos puedan lograr su meta profesional.

Metodología

El universo de esta investigación es _____ estudiantes que cursan el primer grado de la Licenciatura en Educación Primaria y de la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje del Español en Educación Secundaria en el ciclo escolar 2021-2022 de la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”

Se desarrolla a partir de un modelo mixto que contiene dos fases metodológicas: una cuantitativa y otra cualitativa, las que tendrán un objetivo común: la búsqueda de las determinantes en diferentes tipos de trayectorias bajo los procesos de integración normalista.

La naturaleza del objeto de estudio a investigar en este sentido es mixta cuantitativa, en un primer momento manejo sobre información de los estudiantes para lo cual se hace uso de un cuestionario para recuperar el dato duro sobre su información general y en un segundo momento la cualitativa como un enfoque de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos.

Para el enfoque cualitativo en este caso el más adecuado, es el de tipo descriptivo, puesto que pretende describir y analizar los factores asociados a la construcción de

Trayectorias Definidas en estudiantes de la Escuela Normal insertos en diversos contextos social y económicos. Además de tipo transversal porque se integran las relaciones entre una serie de categorías de análisis. (Hernández, 2014) lo considera como el “diseño apropiado cuando la investigación está centrada en analizar cuál es la relación entre una o diversas variables en un momento dado o cual es la relación entre un conjunto de variables en un punto del tiempo. Por último, esta investigación tiene un enfoque narrativo biográfico, que como opción metodológica surge al analizar y comprender la realidad, ya que soporta una relación entre la historia individual y la historia social del estudiante.

Conclusión

La importancia de la investigación sobre las trayectorias escolares del estudiante normalista radica en que permite conocer diversas dimensiones de tiempo, rendimiento y eficiencia escolar que pueden incidir en las políticas para la planeación, el seguimiento y la evaluación de la educación normal. Este tipo de estudios constituye un instrumento de diagnóstico, una forma de evaluación educativa porque proporciona datos acerca de la eficiencia de la formación de docentes al proveer de información sobre el impacto de la educación en la trayectoria escolar o el desempeño de los estudiantes, además de que permite reconocer el desarrollo y alternativas para fortalecer la formación docente.

Los resultados derivados de esta investigación de trayectorias serán una buena medida para conformar un sistema de información sobre estudiantes que constituya la base para cualquier estudio de trayectorias escolares en las IES, tanto si se trata de los trabajos más simples, hechos a partir del análisis de cohortes aparentes, hasta investigaciones más complejas, que implican el seguimiento longitudinal de cohortes reales a lo largo del tiempo (Martínez, 2001), que incluyan el empleo de metodología cuantitativa y cualitativa, y que informen a detalle y de manera integral sobre objeto de estudio.

Todo parece indicar, entonces, que los estudios acerca de las trayectorias escolares de los estudiantes normalistas se convertirán en una necesidad, de tal manera que se pueda contar con una unidad de información y también con una unidad de investigación educativa para realizar investigaciones sobre las trayectorias escolares no sólo de los estudiantes sino también de sus egresados (Díaz Barriga, 2008).

Ante estas circunstancias, resulta necesario desarrollar líneas de investigación como la que se plantea en este proyecto, que consideren el análisis integral de este proceso de formación del estudiante normalista.

Referencias

Ariño, V. A. (2015). La investigación sociológica sobre los estudiantes universitarios en España. *Revista Estudios de la Juventud*, ISSN-e 0211-4364, N°. 110.

- Aguilera, E. (2012). Los perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Editorial Académica. Barcelona. España.
- Carroll, D., Ng, E., y Birch, D. (2009). Retención y progresión de estudiantes de negocios de posgrado; una perspectiva australiana. Aprendizaje Abierto, Deakin University, Melbourne, Victoria, Australia.
- Díaz B. A. (2008), "El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y su impacto en la dinámica de las instituciones de educación superior", en Ángel Díaz Barriga, Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz Barriga (coords.), Impacto de la evaluación de la educación superior mexicana, México, IISUE.
- González, L. G. (2011) Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral. Université de Montréal. Canadá.
- Hernández, S. R. (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. México.
- Martínez, R. F. (2001), Sistemas de información para el estudio de las trayectorias escolares, en ANUIES, Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, México, ANUIES.
- Ortega, G. J, C; López, G. R. y Alarcón. M. E. (2015). Trayectorias escolares en educación superior Propuesta metodológica y experiencias en México. Universidad Veracruzana. Jalapa, Veracruz, México.
- Soler, J. I. (2009). El estudiante universitario: un perfil heterogéneo y un compromiso flexible. revista d'innovació educativa, núm. 2, enero-junio. Universitat de València España.

Jornadas de práctica ante la nueva normalidad

ESCUELA NORMAL NO.1 DE TOLUCA

Concepción de Jesús García Méndez

Refugio Vargas Rangel

Guadalupe Ortiz Camacho

César Gelacio Martínez Hernández

Palabras clave: Jornadas, Práctica, Tecnología, Herramientas y Normalidad

Resumen

El problema actual del COVID 19 ha llevado a los estudiantes a transitar al uso y manejo de las nuevas tecnologías para poder desarrollar sus prácticas en la Escuela Primaria.

Ahora bien, durante el inicio del ciclo escolar se comentó que el regreso se realizaría por medio de clases transmitidas por televisión y han sido algunos docentes los que han asumido el reto de trabajar e implementar el uso de plataformas digitales para realizar sus clases, es este el escenario al que se enfrentan los estudiantes de cada semestre, para trabajar con docentes de la escuela primaria con poco o nulo conocimiento en las plataformas educativas, padres de familia en las mismas condiciones y niños que han sido forzados a resguardarse en su casa y trabajar con un dispositivo tecnológico de acuerdo con las posibilidades con las que su familia cuente.

El reto se torna por de más preocupante, sin embargo, algunas respuestas fueron dadas al decidir implementar plataformas digitales como classroom, teams, zoom, meet, para poder apoyar el trabajo. El tema de investigación surge a partir de la pandemia de COVID19, en donde los estudiantes de la escuela normal tienen que enfrentarse a un panorama nuevo para la realización de sus jornadas de práctica, el reto fue continuar con el trabajo pero con un diseño distinto, donde su principal herramienta son las plataformas digitales, sin embargo su implementación se limitaba a lo que habían aprendido en dos semestres de su formación correspondiente al uso de la tecnología aplicada a la educación.

Al inicio del presente ciclo escolar el cincuenta por ciento de los estudiantes no intervenía de manera virtual en la educación primaria, quedando su participación a nivel de ayudantía en actividades, tales como, pase de lista, seguimiento y registro de evaluaciones. Por lo que se decidió profundizar en estas nuevas condiciones ajenas para el fortalecimiento de sus competencias genéricas y profesionales. Ya que, el panorama fue difícil y hubo cuestionamientos ¿Cómo se logra el aprendizaje en entornos virtuales?, ¿Qué conocimientos requieren los estudiantes?, ¿Qué son

las plataformas digitales y cómo se trabajan para la educación?, ¿Cómo se planea con el uso de estas plataformas?

La presente investigación se basó principalmente en la necesidad de modificar la práctica educativa ya que la dinámica actual derivada de la pandemia que se vive a nivel mundial requiere de adecuaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje. De ahí que, la realización de este trabajo de investigación fue resultado de un proceso de reflexión enfocado a mejorar la práctica docente desarrollada hasta entonces mediante la búsqueda de alternativas que reforman esta noble actividad a través de un nuevo cambio de actitud y, sobre todo, de la disposición positiva para entender y comprender el rol del docente y del estudiante.

Introducción

Este trabajo se inició a partir de las diversas situaciones que emergen con el problema actual del COVID 19 que se va generando en todas las alteraciones de diversa índole, se centra en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Normal No. 1 de Toluca, por lo cual permitió plantear el problema de investigación dado que son muchas las personas en el mundo con legítimos intereses que comparten en esta nueva normalidad que es necesario enfrentarse al uso y manejo de las nuevas tecnologías para poder desarrollar sus prácticas en la Escuela Primaria.

De ahí que es interesante el indagar como se han enfrentado a desarrollar sus competencias genéricas y profesionales considerando las distintas disciplinas relacionadas con la profesión, los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se construyen en relación al contexto social y cultural actual, ante esta modalidad a distancia dada las condiciones en la época tan desafiante que vivimos a pesar de todo ello se tiene que seguir con las prácticas profesionales en la escuela primaria adecuando estrategias para el desarrollo de las mismas, con el diseño de una planeación totalmente diferente a la que se venía trabajando de forma presencial con la utilización 100% de herramientas digitales y que además tengan que atender a las necesidades y al desarrollo del alumno de educación primaria, de tal manera que se fortalezca su formación de ambos.

Es importante subrayar el significado que tiene el uso de herramientas digitales en el proceso del aprendizaje, así como los factores que intervienen en el logro de éste en condiciones no favorables tanto de conectividad, como económicos para los involucrados en el proceso ya que en este proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades practicas ante la contingencia, el estudiante normalista adopta nuevas estrategias de conocimiento y acción.

Todas las actividades que realiza el docente se analizan para un mejor desempeño. De ahí que interese el tema de las jornadas de observación e intervención ante la nueva normalidad de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, mismas que tiene estricta relación con el proceso de formación en dicha Licenciatura con herramientas didácticas y técnicas que puedan ser usadas en contextos específicos de acuerdo con los modelos y enfoques vigentes en

educación básica, es un reto que exige novedosas estrategias a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Finalmente, la investigación trata de reconocer ¿De qué manera el estudiante realiza sus jornadas de práctica en la nueva normalidad?

Metodología

La perspectiva metodológica empleada en el proceso de la investigación está basada en el análisis reflexivo, que los docentes hacen de la práctica con el fin de optimizar el proceso enseñanza aprendizaje. Así, considerando que el punto de partida de todo científico es la realidad, que mediante la investigación le permite llegar a la ciencia. El científico observa, descubre, explica y predice aquello que lo lleva a un conocimiento sistemático de la realidad (Tamayo 1994) Por tanto se hace referencia al acontecer de la acción diaria del docente en el aula, como la posibilidad metodológica de corte cualitativo que da cuenta del qué y el cómo se transforma la realidad, basado en la observación de pequeños grupos, en este caso, el aula de clases.

Considerando que somos parte de una realidad tangible que debe ser estudiada, capturada, entendida y desde la crítica reflexiva que como finalidad tiene el tratado de la realidad, obedece a la investigación de corte cualitativo, la cual dictamina las bases desde donde se realiza la atención de un problema, el carácter que predomina en la acción y el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, para tal efecto toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa. Reflexionar sobre ello, romper con lo establecido en la dicotomía teoría-práctica acudiendo constantemente a la reflexión crítica que nos permite situarnos en el tiempo, dando paso a la potenciación de la práctica docente.

Se hace alusión y referencia a una metodología de corte cualitativo, que nos remonta al entramado metodológico de (Walcott 1992) donde propone, como una serie de estrategias cualitativas que en la investigación educativa parte como raíz de los sucesos de la vida cotidiana que principalmente responden a tres actividades básicas a experimentar “el vivir el preguntar y el examinar” situaciones que en lo posterior ponen al descubierto las líneas de acción por las cuales se guiará dicho proceso de investigación.

Dice (Álvarez Gayou 1998) que el paradigma cualitativo parte de una situación educativa como punto de referencia de las Ciencias Sociales y que este problema se atiende tomando en cuenta la temporalidad y cambio que la sociedad actual reclama; es decir, la obligación del profesor es aterrizar los contenidos establecidos en el plan y programa, a las necesidades del alumno como individuo, luego como miembro de un grupo social, ésta es la línea que determine el cuerpo metodológico de la propuesta de investigación que tiene por título “ jornadas práctica ante la nueva normalidad”

Es por eso, que al detectar la situación problema y al determinar un orden jerárquico de atención facilita la sistematización de un proceso por ejecutar, sin duda estas

herramientas como la observación no participante, la entrevista y el cuestionario que permiten identificar el problema principal que al darle solución, no desvíe la intención inicial de la investigación, más bien que con los registros objetivos en la recolección de la información específica de los sucesos, se atienda el problema de raíz.

Utilizar la investigación acción de corte cualitativo como recurso metodológico, para la confrontación de la información previamente observada, registrada e interpretada como una posible solución al objeto de estudio, posibilita una mayor veracidad de la información obtenida. Es necesario entender el problema desde la perspectiva del otro, que por obligación debe ser un elemento que integra la comunidad de estudio, el propósito de esta herramienta en la investigación cualitativa, es obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos (Kvale 1972) Esto significa que debe haber una previa investigación del fenómeno a tratar, una preparación para la interacción, contextualizando a las personas antes y al terminar la sesión.

Para la observación no participante, se hará uso de una guía (Anexo 1), en donde se registre el desempeño de los estudiantes normalistas, para el caso de la entrevista, se aplicará a los alumnos de la licenciatura en educación primaria mediante la plataforma zoom y para los cuestionarios a través de la plataforma google forms; con el fin de recoger e interpretar la información.

De esta manera y haciendo un recuento de las herramientas a utilizar en la metodología, justificamos la forma práctica de la investigación, no sin antes destacar que, al tratarse de una investigación cualitativa, si en el desarrollo del proceso surgen nuevas vías de acción o inesperados; se atiendan de manera oportuna para evitar desviar el propósito específico de la investigación.

Objetivo general

Describir cómo se realizan las jornadas de práctica de los estudiantes de licenciatura en educación primaria ante la nueva normalidad.

Objetivos específicos

Identificar las jornadas de práctica ante la nueva normalidad.

Recabar información del cómo se realizan las jornadas de práctica ante la nueva normalidad.

Caracterizar la forma en que se están llevando a cabo las jornadas de práctica ante la nueva normalidad.

Explicar cómo se realizan las jornadas de práctica ante la nueva normalidad.

Conclusiones

La vinculación entre la Escuela Normal y la escuela Primaria es el primer acercamiento para establecer una comunicación entre ambas que permite el conocimiento del trabajo de la Institución formadora de docentes y la institución de educación básica para establecer una relación entre la teoría la realidad y que implica un compromiso común encaminado a la formación de futuros docentes.

La observación y análisis de la realidad de las escuelas primarias y las vivencias emanadas de estos acercamientos tienen que realizarse en el momento preciso y en el tiempo real, ya sea de manera presencial o a distancia, de ahí que esta incorporación sea a la escuela primaria de forma gradual y de diferente complejidad de acuerdo con el semestre que se esté cursando al momento de realizar las prácticas.

Es trascendental que los docentes de la escuela primaria compartan consideraciones con los estudiantes de la escuela Normal para que se apoyen al momento de la jornada de observación o intervención ante esta nueva normalidad.

Se reconoce que al inicio de la pandemia por ser una experiencia totalmente nueva origino que las Jornadas de práctica fueran limitadas, los estudiantes observadores tuvieron solo la oportunidad de realizar actividades aisladas como: pase de lista, pausas activas, cálculo mental, calificar actividades y tareas, proyectar videos, hacer lecturas, aplicar prueba SISAT y apoyar en los festivales.

Durante el confinamiento se pudo apreciar que la intervención de los alumnos fue incrementándose de manera considerable, planeaban de manera semanal o quincenal, participaron en reuniones con padres de familia y Consejos Técnicos, realizaban actividades de ayudantía y ejecución, así como en la elaboración de productos en colectivo y periódicos murales.

Es importante considerar los principales obstáculos que tuvieron los estudiantes: la relación con los alumnos, encontrar las herramientas digitales acordes con las características de los grupos, la constante entrada y salida de los alumnos de la escuela primaria a sesiones virtuales, la comunicación con padres de familia y la conectividad.

Finalmente, se destaca que los estudiantes tuvieron una práctica acorde con las condiciones que se presentaron durante la contingencia teniendo más alternativas para fortalecer su práctica docente con el apoyo en equipo por parte de la primaria y de la escuela normal ya que se incrementó la planeación, la intervención, la ayudantía y la evaluación con docentes titulares y promotores de las escuelas primarias; teniendo como mejora la organización y participación en festivales, reuniones con padres de familia y Consejos Técnicos.

Por lo que se puede decir que las prácticas son evaluadas por diversos instrumentos, guías de observación, rúbricas, listas, escalas, que se consideran desde la planeación, el diario y materiales de clase. La modalidad virtual permitió valorar la práctica profesional del estudiante, de diferente forma dado que depende de la escuela Primaria y el grado en el que interviene.

Por lo que la retroalimentación del Docente de Práctica pudo dar cuenta de la importancia al hacerlo después de cada sesión, ya que, permitió potenciar elementos de la práctica. Con el empleo de diversos dispositivos.

Referencias

- ALVAREZ, Gayou, Jurgerson. (1998), "Cómo hacer investigación cualitativa una estrategia constructivista" México, Castellanos Editores.
- CULLEN, Carlos. (2005). "Crítica de las razones de educar" Paidós, Buenos Aires
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2012). ACUERDO, 649. "Por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria", 20 de agosto de 2012
- DÍAZ, Becerro, Sebastián. (2009). "Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos" Revista digital para profesionales de la enseñanza, Andalucía.
- KVALE, Steiner (1972). "Las entrevistas en la investigación cualitativa" Morata, Madrid.
- SEP (2012) "El trayecto de práctica profesional: Orientaciones para su desarrollo" México.
- SEP, (2012). "Práctica profesional" México.
- SEP (2012). "Trabajo docente e innovación" México.
- TAMAYO, y Tamayo, Mario, (1994). "El proceso de la investigación científica" Limusa, México.
- BARRERA Rea Víctor Fernando (2018) La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación superior, disponible en: [La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación \(eumed.net\)](http://eumed.net/revistas/educacion/2018/05/la-importancia-del-uso-de-las-plataformas-virtuales-en-la-educacion-superior/)
- CABRAL Vargas, Brenda (2011), La educación a distancia vista desde la perspectiva bibliotecológica, Retomado de: [educacion distancia bibliotecologica \(2\).pdf](http://educacion-distancia-bibliotecologica(2).pdf)
- CÓRICA, José Luis "Características de la educación a distancia" disponible en [https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI Lectura/maestria/documentos/LECT31](https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT31)
- CRUZ, B. (2020) desafíos de la educación en línea en el contexto de la pandemia de COVID-19. Pol. Con. Vol. 5, pp. 394-404.
Recuperado desde: Díaz, S. (2009) Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos. Revista digital, N° 2 Mayo, 7p,
Recuperado desde: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4921.pdf>

- Recuperado desde:
http://eliasanchez.weebly.com/uploads/2/4/4/0/24403216/tarea_1_conceptos_basicos_importancia_de_la_herramientas_digitales_para_la_educacion.pdf Consultado el 2 de abril de 2021.
- DELGADO, Kennet,(s.f) Las plataformas en la educación a distancia. [MODULO 6 \(rieoei.org\)](http://rieoei.org)
- GARCÍA Aretio, Lorenzo (2001), La educación a distancia De la teoría a la práctica, Retomado de: [La educacion a distancia.pdf](#)
- MARTÍNEZ-Gómez Germán Iván (2020), Las Escuelas Normales y la educación a distancia como alternativa, disponible en <https://www.educacionfutura.org/las-escuelas-normales-y-la-educacion-a-distancia-como-alternativa/>
- OLEA, Alba (2020) El uso de herramientas digitales en la educación trascenderá la pandemia de COVID-19, <https://www.iisue.unam.mx/medios/infobae-sobre-participacion-de-lourdes-chehaibar-en-evento-academico-925.pdf>
- PARRALES, M., Gracia, E., Miller, J. y Ponce, O. Lineamientos Estratégicos y Comunicación Digital, Mawil Publicaciones de Ecuador, 2017, 102 p. Recuperado desde: <http://repositorio.unesum.edu.ec/bitstream/53000/2096/1/Lineamientos%20Estrat%C3%A9gicos.pdf> Consultado el 15 de mayo de 2021.
- PIEDAD Adriana (2020), Escenarios para desarrollar la práctica en Educación Normal, retomado de <https://revistaeducarnos.com/escenarios-para-desarrollar-la-practica-en-educacion-normal/>
- YI MIN SHUM (29 de septiembre de 2010) en su Blog menciona que las herramientas digitales. Herramientas. Yi Min Shum Xie Social Media, Marketing, SEO, Marca Personal. <https://yiminshum.com/yiminshum.com/herramientas/>
- Pol. Con. (Edición núm. 51) Vol. 5, Especial No 1, noviembre 2020, pp. 394-404, ISSN: 2550 - 682X

El saber débil de la planeación en la formación del educador físico

ESCUELA NORMAL NO. 1 DE NEZAHUALCÓYOTL

Manuel José Barajas Camargo

Jaime Martínez Alonzo

Dulce María Rangel Boyzo

Palabras clave: Saber Débil, Planificación, Planeación, Formación Docente y Educación Física.

Resumen

El saber débil como elemento detectado en las planeaciones que diseñan los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Física, permitió identificar al grupo de docentes investigadores las diferencias entre planificación y planeación, mismas que fueron trabajadas con los cuatro estudiantes con los que se llevó a cabo la presente investigación que tuvo como enfoque lo cualitativo y como método el análisis narrativo, mediante la reflexión de las entrevistas semiestructuradas y la propia revisión de las planeaciones como fuente de información que dió apertura a la revisión de su práctica docente para identificar la importancia de edificar la competencia motriz en los alumnos de Educación Básica y no solo realizar planeaciones basadas en elementos teóricos que perdían sentido al momento de la intervención.

Introducción

Cada uno de nuestros docentes en formación de la Normal 1 de Nezahualcóyotl tiene una manera particular de percibir, vivir y comprender los contenidos que van acumulando en su trayecto formativo y lo expresan o manifiestan en la forma de planear, operar y evaluar sus situaciones didácticas. Al detectar el sentido débil en la planeación que diseñaron, aplicaron y evaluaron en una perspectiva antagónica, vista como debilidad o carencia, nos preguntamos que define una planeación en un sentido fuerte, entendida esta, como lo suficientemente útil que impacte en la edificación de la competencia motriz en los alumnos de educación básica, es decir no basta con que teóricamente la planeación cumpla con todos los requerimientos en el plano escrito, no basta con que metodológicamente este apegada a la norma; si en la ejecución, con los niños y niñas de educación básica no se les ayuda a construir una motricidad más consciente, más voluntaria, más intencionada que les permita resolver los retos y adversidades dentro y fuera de la clase de educación física.

De ahí que se enfatizó a nuestros docentes en formación que sus proyectos y planeaciones se construyeran en un sentido fuerte, que se caracterizara en el porqué de la ejecución de las tareas y cometidos motrices los alumnos de educación básica, no solo reprodujeran movimientos, sino que produjeran su propia motricidad, y así hacerla valiosa, que respondiera por un lado a las finalidades educativa y por otro lado a los intereses, motivaciones y necesidades, sin hacer un lado el alto nivel cognitivo de las actividades motrices, es decir una actuación motriz racional e intelectual.

De tal manera se planteó el problema ¿Cuáles son los elementos que forman el saber débil de la planeación en la formación docente del Educador Físico al reflexionar la práctica?, así como el objetivo general; Explicar los elementos que forman el saber débil de la planeación en la formación docente del Educador Físico, en el cuarto semestre, a través de sus explicaciones verbales en entrevistas, revisión de planeaciones y los registros de observación, para mejorar su razonamiento práctico, así como la construcción de sus planeaciones.

Al explicar el saber débil de la planeación en la formación inicial de los Educadores Físicos, podremos tener razones que permitan modificar las estrategias que hemos utilizado como institución educativa de nivel superior, para que los estudiantes comprendan cómo se diseña y construye la planeación, como un acto pensado y consiente, cuyos alcances descansan en el desarrollo armónico de infante.

Metodología

A partir de la creencias y saberes que configura el complejo en la construcción del conocimiento, fue importante elegir el paradigma donde se identificara el modo de expresar los hallazgos y que la construcción de conjeturas ante estos en el campo de las ciencias sociales y desde ésta perspectiva propucieran la interpretación en el conocimiento desde su propio constructo, que había parcelado la realidad, sobre el saber débil de la planeación docente en los docentes en formación en Educación Física.

Para esta investigación El Saber Débil de la Planeación implica llevar a cabo un análisis y categorización que permita definir, la búsqueda, selección y análisis de la información sobre “Planeación, Plan de clase, Planificación”, no sólo en un estiramiento conceptual como lo concibe J. Sartori, amén de las instituciones de educación superior formadoras de docentes donde cada una prescribe sus propios contenidos en el currículum, Grundy (citado por Agray, 2010), menciona que los componentes de <<hacer>> representa una relación rectilínea entre Eidos (Eidos orientador), tekné (disposición, habilidad práctica), poietiké (acción), y producto, y que “Esto no significa que el producto reproduzca siempre el Eidos... El producto será juzgado, no obstante, de acuerdo con la medida en que se parezca a la imagen implícita en el eidos orientador.”, apuntando que acorde a las academias de grado de cada escuela normal y trayecto formativo pareciera que muchos Eidos integran una misma concepción sobre la planificación y planeación docente en la malla curricular 2018 para la Licenciatura en Educación Física, por ello nos adentrarnos

en los conocimientos, las capacidades y habilidades propias que la práctica docente dota a los docentes en formación y en la construcción de competencias profesionales definidas por el programa para docentes en formación desde la Escuela Normal, la narrativa en sus propias construcciones del proceso de la práctica docente lleva a reconocer el objeto de estudio en un saber, unidireccional, que ponga en relieve el distanciamiento del docente en formación desde una instrumentación técnico-pedagógico del proceso de planeación a otro extremo del proceso de planeación y planificación así como la comprensión de dicho proceso, cuyo producto final lo define el currículum a partir de plan y programa de estudio vigente.

Desde el ámbito social existen diferentes problemáticas cuyas cuestiones se podrán describir, pero muy difícil de explicar y cuya comprensión nos deriva a la metodología cualitativa, este campo de las ciencias sociales donde el estudio cualitativo, desde la narrativa de Polkinghorne (citado por Bolívar, 2002) dará cuenta del relato, los esquemas que ha apropiado el docente en formación, las estructuras lingüísticas y los elementos cognitivos que le dan pie, en éste entramado la narrativa para los estudiantes es una construcción social entretrejida a su subjetividad, cuyos hallazgos desde el análisis de su propia narrativa, las representaciones, los significados y usos en la construcción de su práctica docente serán el resultado de competencias que le orientan en la elaboración de su planeación para la intervención con estudiantes de educación básica y su planificación como instrumento de intervención al interior de las escuelas de educación básica.

La narrativa en esta investigación, conduce por un estudio hermenéutico que toma distancia entre los métodos positivistas y cuyo interés para esta investigación y mencionado el corte cualitativo se describe a la narrativa desde la investigación y nos lleva a reconocer la construcción interior del otro, en los contextual, lo técnico, lo subjetivo, desvelada en si misma y un entramado común desde los contenidos de una malla curricular dispuesta a priori, pero con una construcción en lo personal, íntima, segado a la propia naturaleza del sujeto y sus objetos de la narrativa.

Así mismo, una de las estrategias para recabar la información fue la entrevista semiestructurada, que plantearon aspectos en común, pero también se tuvo la libertad de mostrar sus particularidades, al dar la pauta a la expresión abierta. Cada investigador se concentró en un estudiante de la muestra y en plenaria se comentan los resultados para concretar las evidencias.

Otra fue la revisión de las planeaciones que los docentes en formación elaboran antes de las jornadas de la práctica educativa. Podemos argumentar que las entrevistas y la revisión de los documentos nos permitieron detectar conceptualmente la definición de una planeación, para qué sirve y cuál es la finalidad, conocer los elementos que la integran, identifican la importancia del aprendizaje esperado, contenidos, competencias, ámbitos de la motricidad, propósitos, entre otros.

La población con la que se realizó la investigación es de la Licenciatura en Educación Física, Plan 2018, conformada por dos grupos de la generación 2019-

2023, que se encuentran cursando el cuarto semestre, están matriculados 56 alumnos, 41 hombres y 15 mujeres, sus edades oscilan entre los 19 y 24 años.

La muestra fue determinada por criterios, entre los que se establecieron: a) Ser estudiante del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Física, b) Ser estudiante regular, c) Ser estudiante que haya obtenido un puntaje alto en la ficha evaluativa que se estableció para la revisión de las planeaciones d) Tener un promedio mínimo de 8.9 y d) Tener disposición y tiempo para la realización de las entrevistas.

Después de la búsqueda de los candidatos para apoyar este estudio, se consideraron a cuatro estudiantes, con quienes se realizaron las entrevistas y la revisión de sus materiales. La validez de la información descansa en que se obtuvo la información de la fuente directa y se hace un análisis comparativo de las cuatro descripciones en extenso para concretarlo en categorías que se presentarán al concluir la investigación en los que corresponde a los resultados.

Resultados

Al reflexionar sobre el trabajo que realizan los estudiantes de Educación Física en las escuelas de práctica, ahondamos en los instrumentos base de su desempeño docente, que es la planificación y la planeación concretados en un documento impreso. Además, identificamos que la planificación tiene un carácter social y aplicado, con miras de transformar una situación, que es un hecho razonado, reconoce el contexto y atiende las necesidades, reduce la incertidumbre, porque prevé las acciones y es descriptivo. Claro que cuenta con objetivos, que proyectan a futuro, por supuesto que implica toma de decisiones y debe ser sistemático y coherente entre lo que espera y lo que se programa descriptivamente.

Entonces consideramos que las peculiaridades en las debilidades, que queríamos atender como docentes, de los docentes en formación al planificar, debían tener un enlace con la teoría, que era parte de la literatura que ellos mismos revisan, de ahí que referimos a Peter Arnold (2000) quien señala que, el conocimiento teórico, intelectualista, puede quedarse sólo en el pensamiento del sujeto, porque al saber cómo, implica una intención claramente definida, consciente y exitosa, con el fundamento teórico que implica el saber hacer algo con decisión y si el estudiante, no puede cumplir con esta posición, entonces está en el saber débil.

Es decir, el estudiante estará en el saber débil, cuando logra desarrollar las sesiones, cumple con su planificación, puede ver cambios en la competencia motriz, pero no está totalmente consiente, ni tiene todo lo consolidado que implica el conocimiento teórico para poder aplicarlo y explicar las razones que lo llevan a generar modificaciones intencionadas.

Para poder afirmar que los estudiantes se encuentran aún en el saber débil, fue necesario conseguir información empírica, obtenida a través de entrevistas semiestructuradas, de la revisión de los documentos hechos por el estudiante, como sus planeaciones y sus propios escritos emanados de la práctica.

Al analizar los relatos y los escritos, los organizamos en cuatro categorías, para poder tener elementos que nos dieran un punto de partida y pudiéramos tener facilidad para agrupar la información e identificar lo que muestran los estudiantes en sus apreciaciones.

Categoría 1, Desarrollo Motor, integra lo que sabe el docente en formación de la Licenciatura en Educación Física sobre la edad, etapas de desarrollo, estadios, etc. La Categoría 2, Desarrollo Curricular, nos enfocamos a los dominios que tiene el estudiante referente a los aprendizajes esperados, componentes pedagógicos, ejes, enfoque, ámbitos de la motricidad, contenidos, las estrategias (38 recomendadas). Para la Categoría 3, Corrientes Pedagógicas, que influyen en la práctica, Conductismo, Constructivismo, Aprendizaje Significativo, Competencias. En la Categoría 4, Condiciones de la práctica, las consignas, los materiales, los espacios, no. De participantes.

En la tabla No.1 concentramos los datos relevantes de los estudiantes y a la par presentamos un análisis referido a los sentidos que ellos manifiestan.

Tabla No.1 Las Categorías.

Categoría	Análisis
Categoría 1: Señalan que la finalidad de la Educación Física es construir y edificar la competencia motriz a través de la corporeidad, así la tarea estará en función de la edad de los niños.	Pasar de una planeación débil reduccionista, a una fuerte, implicó un verdadero trabajo colegiado, entre los actores los cuatro protagonistas y los docentes que acompañamos y orientamos a nuestros jóvenes normalistas, una planeación que en la ejecución mostrara no sólo lo práctico también lo afectivo y artístico en una sola conducta motriz. Una planificación que dejara a segundo plano el contenido cognitivo que elevara y potenciara como base fundamental para la edificación de la competencia motriz 'saber como', el cual se refleja en la maña, la picardía, la astucia, no solo en la eficacia lo que reflejaría una concepción utilitarista en contra del valor educativo del movimiento.
Categoría 2: Consideran la clase de EF en inicio, desarrollo y cierre. El componente pedagógico está determinado por su nivel educativo. Saben ubicar en los materiales de la SEP, los elementos técnicos que son la base para la planificación. La evaluación puede ser por una lista de cotejo. Algunas estrategias utilizadas son el juego cooperativo, juego motor, el juego tradicional	En la Normal existe una cultura de partir del "saber que" (conocimiento teórico), como base fundamental para la elaboración de la planeación en las jornadas de intervención docente, es una cultura férreamente arraigada, pero para poder dar ese salto hacia una planificación que pasara a un sentido débil, fue necesario fundamentar y justificar que era necesario partir del saber cómo (conocimiento práctico) y demostrar que este tipo de saberes, son también expresiones de la racionalidad humana. Se tuvo que hacer a un lado la idea que la práctica es hija adoptada de la teoría, y que pasa a ser hija legítima, cuando se analiza y reflexiona, y se escribe, se ordena y se racionaliza.

Categoría 3: Corrientes Pedagógicas que influyen en la práctica.	Integrar cinco competencias didácticas al dirigir las sesiones de educación física, reunión, comunicación, supervisión, organización y seguridad, sin olvidar tres momentos para reflexionar una antes de iniciar la sesión, otra más a la mitad de la misma y al final de la misma, como parte esencial que influye en la práctica y que orienta a los alumnos a mostrar una mejor didáctica, permitió de cierta manera considerar al conductismo y constructivismo como elemento esencial para un aprendizaje motriz.
Categoría 4: Las actividades son organizadas y jerarquizadas por el nivel de complejidad.	Para pasar a planificación en un sentido fuerte les pedimos a los alumnos no solo emplear tareas, sino también cometidos, es decir permitir que los alumnos participaran y propusieran; que en estas tareas y cometidos hubiera retos cognitivos, en mínimos 5 aspectos; lo espacial, temporal, instrumental, corporal y rol social, que en la combinación de estos cinco elementos de la variabilidad permitirá a los niños y niñas tres condiciones, moverse hasta cansarse, mas no agotarse, descubrir una nueva forma de cómo poder jugar ese juego y realizar trabajo en equipo, tres condiciones que no eran negociables, fueron pedagógicamente y didácticamente obligatorias, pero al final para poder decir que si fue una planificación en un sentido fuerte debió de haber provocado por un lado conductas motrices exitosas y además que los niñas y niños pudieran con sus palabras explicar el por qué fue exitosa o porque se dificulto determinada tarea o metido.

Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Los docentes que participamos en esta investigación estábamos interesados en saber y conocer cuáles eran las causas que llevaban a los alumnos a planear de una manera débil, porque el entregar a tiempo las planeaciones al docente titular de la asignatura, están por encima de la forma, lo que ocasiona una planeación de carácter administrativa, débil, centrada en el saber que, pero poco funcional para edificar la competencia motriz en los alumnos de educación básica.

El método narrativo presenta grandes ventajas para estudiar procesos, en este caso, visualizar como nuestros cuatro alumnos vinculaban los aprendizajes esperados, con los actividades o estrategias didácticas que utilizarían en sus prácticas docentes y como estas tendrían que activar la competencia motriz de las niñas y niños de educación básica, entendidas como encadenamiento de

actividades o estrategias didácticas que se desarrollarían en las escuelas de educación básica. Así mismo nos permitió generar, organizar y analizar evidencia empírica, es decir, sobre sus experiencias y vivencias en las jornadas de prácticas, sobre los proyectos y actividades aplicadas en los centros escolares, explicando su desarrollo y funcionamiento es decir, ese saber cómo.

En este caso visualizamos que nuestros cuatro alumnos daban por hecho que por colocar en el formato de planeación el aprendizaje esperado, los contenidos, los componentes pedagógicos, los propósitos de la educación física para la educación básica y del nivel, la temporalidad, la duración, el estilo de enseñanza, los instrumentos de evaluación entre otras, son suficientes para activar la competencia motriz en los alumnos de educación básica, pero una cosa es conocerlos y otra aplicarlos, ya que para lograr que las actividades propuestas activen y edifiquen la competencia motriz en los alumnos de educación básica se necesita de ese saber qué.

Fue difícil acuñar el nombre de sentido débil a la planeación que diseñaron, aplicaron y evaluaron los cuatro normalistas, que fueron y son objeto de estudio, porque en esa debilidad estamos todos, alumnos en formación y docentes en servicio, en una perspectiva antagónica, nos preguntamos, discutimos y concluimos que define una planeación en un sentido fuerte, no basta con que metodológicamente este apegada a la norma; si en la ejecución, los niños y niñas de educación básica no les ayuda a construir una motricidad más consciente, más voluntaria, más intencionada que les permita resolver los retos y adversidades dentro y fuera de la clase de educación física.

Referencias

- Agray Vargas, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural Signo y Pensamiento, vol. XXIX, núm. 56, enero-junio, 2010, pp. 420-427 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86019348023.pdf>
- Arnold, P. (2000). Educación, conocimiento práctico y movimiento en: Educación Física, movimiento y curricular. Madrid, España .Ministerio de educación y cultura.
- Bolívar Botía, A. (2002)"¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 1, mayo, 2002 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15504103.pdf>

Resultados de la práctica profesional

ESCUELA NORMAL DE SANTIAGO TIANGUISTENCO

Guadalupe Yañez Rojas

Norma Alejandra Cabrera Rubio

Marbell Fernández Vargas

Palabras clave: Práctica Docente, Competencias Profesionales, Docente en Formación, Desempeño, Trabajo Colegiado.

Resumen

El presente escrito presenta avances de proyecto de investigación del cuerpo académico ENSTIAN CAEC-2, “Reflexión de la práctica e investigación educativa”, el cual está orientado a conocer el proceso que desarrollan los docentes en formación para consolidar sus competencias profesionales al efectuar prácticas de observación, ayudantía y conducción en Educación Básica.

Para ello se recupera un enfoque cualitativo, con un método etnográfico que se apoya de instrumentos como la observación y entrevista, las cuales son aplicadas a los titulares de grupo y a los docentes en formación.

Entre los resultados se distingue que hay avance en el desarrollo de competencias profesionales por parte de los docentes en formación; las cuales se manifiestan en el desempeño en las aulas de educación Básica. Sin embargo, también se requiere que desde la Escuela Normal se promueva el trabajo colaborativo con las diferentes áreas que inciden en la formación inicial como lo son la tutoría, asesoría, academia y los cursos correspondientes al trayecto de práctica profesional.

Introducción

La práctica profesional es un eje fundamental para los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria plan de estudios 2018, es en este escenario donde aplican sus conocimientos adquiridos en los diferentes cursos, por lo tanto les permite el desarrollo de sus competencias genéricas y profesionales, es así que se selecciona el escenario ideal para que puedan realizar este ejercicio que les permite reflexionar sobre su desempeño frente a un grupo de estudiantes de escuela primaria.

Los estudiantes de la Escuela Normal motivo de estudio, cursan el sexto semestre de la licenciatura, por lo cual hace a quienes trabajan con ellos brindar la orientación necesaria para que puedan tener un buen desempeño en la práctica profesional, este acompañamiento que hacen con su asesora y los profesores de los diferentes cursos de dicho semestre es fundamental.

Las prácticas de observación y ejecución en escenarios reales tiene significado para los estudiantes, docentes de la Escuela Normal, así como titulares de grupo, directivos, alumnos y padres de familia de la Escuela Primaria, en este caso el estudio tiene efecto en la Primaria “Leona Vicario” del Municipio de Ocoyoacac en el turno matutino.

Es importante considerar que tanto los estudiantes de la Licenciatura como los de la primaria, presentan ciertas características, debido a que vienen de un proceso diferente de trabajo que ha sido la virtualidad por la pandemia de COVID 19, es por ello que ambos tienen que adaptarse a la nueva modalidad del trabajo presencial, lo que implica el contacto con el otro y el desarrollo del protocolo sanitario pertinente.

También es importante destacar que los grupos de trabajo en la Escuela Primaria se dividen en dos bloques, unos que asisten a clases los días lunes y martes y otros que se presenta el día miércoles y jueves esto debido a que están constituidos con una matrícula alta. Es por ello que los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria no imparten todos los temas asignados a la clase, sin embargo deben prepararse en el dominio del contenido científico.

Por lo que el tema de estudio que se presenta en este escrito está encaminado a valorar el desempeño en la práctica profesional que tienen los docentes en formación que cursan el sexto semestre de la Licenciatura en educación Primaria. Esto apoya a su asesora y docentes de la Escuela Normal para emprender acciones de mejora en el logro de sus competencias genéricas y profesionales.

Es importante también que los estudiantes empiecen a familiarizarse con el ambiente escolar y sus actividades como lo es el Consejo Técnico Escolar (CTE), ya que este es un espacio donde los profesores de la Escuela Primaria analizan las problemáticas que presentan los alumnos en el logro de sus aprendizajes y establecen acciones para la mejora. Esta asistencia a los consejos técnicos les permite darse cuenta de la realidad que se vive en el desempeño de la profesión.

Metodología

Para poder contribuir en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Primaria se debe realizar un análisis del desempeño que tienen en las Escuelas de Práctica y así realizar acciones de mejora, es por ello que se realiza una investigación científica encaminada a conocer el nivel de logro de sus competencias genéricas y profesionales, las cuales repercuten en su perfil de egreso que les permitirán tener un buen nivel profesional.

La investigación es de corte etnográfico, porque parte de la observación que se realiza en el escenario donde se efectúa la práctica profesional y como se desarrolla esta en tiempo real, lo que también permite realizar entrevistas a los titulares y directivos, para conocer y valorar el desempeño que tienen los docentes en formación en el quehacer docente.

El diseño de investigación a través del método etnográfico es empleado generalmente por aquellos investigadores que se encuentren interesados en entender de qué forma tienen lugar determinadas prácticas llevadas a cabo por un grupo de personas que conviven juntas, así como el significado que los agentes involucrados le confieren éstas. En el campo de la pedagogía la etnografía es utilizada para averiguar “lo que la gente hace realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas. Esto incluye los métodos docentes de instrucción y control y las estrategias del alumno para responder a los maestros o asegurar sus fines” (Woods, 1987, p. 25).

Con los datos obtenidos se realiza un análisis con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, para identificar que competencias profesionales requieren de emprender acciones de mejora para fortalecer su desempeño profesional, entre las destacan:

Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. (SEP, 2018. p.)

Resultados

A partir de los instrumentos aplicados a los titulares de grupo de la escuela primaria “Leona Vicario”, se identifica que los docentes en formación requieren fortalecer:

El conocimiento y dominio del enfoque de los planes y programas de estudios de educación básica.

Diseño de estrategias acordes a las necesidades y características de los alumnos.

El uso didáctico de las tecnologías que favorezca el aprendizaje autónomo.

Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación que les permita identificar el nivel de logro de los aprendizajes esperados

Uso y distribución del tiempo.

Dominio de los contenidos disciplinares

El diseño de material didáctico, individual, por equipo y grupal de manera física y virtual

El conocimiento sobre las diversas metodologías de la enseñanza, según la asignatura, entre otros.}

Discusión

A partir de los resultados derivados de la aplicación de los diferentes instrumentos se han identificado áreas de oportunidad en el desarrollo de competencias profesionales en los docentes en formación que implican en la organización de la escuela normal fortalecer el trabajo colegiado en los diferentes escenarios como lo son: tutoría, academias de grados, asesoría y los cursos correspondientes al trayecto de práctica profesional. Así mismo es importante fortalecer en los estudiantes la autonomía que les permita desarrollar sus competencias profesionales a través de estrategias de aprendizaje.

Conclusiones

Al desarrollar la práctica profesional en escenarios reales ayuda a los estudiantes de la Licenciatura en Primaria a consolidar sus competencias profesionales.

Les permite escuchar y valorar los comentarios de sus titulares de la Escuela de Práctica para mejorar su desempeño como profesionales de la educación, pero también les permite saber más sobre la realidad que se vive en esta profesión.

Los resultados de la investigación son un insumo para generar de manera colegiada estrategias que favorezcan la consolidación de competencias profesionales en los docentes en formación de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.

Referencias

Secretaría de Educación Pública. (2018). Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.

Woods, P. (1987). La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. Ediciones Paidós. Barcelona. España.

La tecnopedagogía en las prácticas profesionales de los docentes en formación de la Escuela Normal de Valle de Bravo

ESCUELA NORMAL DE VALLE DE BRAVO

Laura Ramírez Jaramillo

Annie Brisnafema Posadas Miralrio

Erika Cortés Severiano

Palabras Claves: Tecnopedagogía, Conectividad, Didáctica, Nueva Normalidad Educativa.

Resumen

El presente documento describe un avance parcial de la investigación titulada: “La mediación tecnopedagógica en las prácticas de intervención de los docentes en formación de la Escuela Normal de Valle de Bravo”, tiene como objetivo identificar de qué manera implican las herramientas tecnológicas y el uso de plataformas digitales durante las prácticas profesionales los docentes en formación del octavo semestre de la Escuela Normal de Valle de Bravo, se valora el nivel de logro de las competencias en lo genérico y profesional, la primera referida a la implementación de herramientas tecnológicas de la información y la comunicación y la segunda respecto a la implicación de la tecnología y sus usos en el logro de aprendizajes con estudiantes de educación básica. La investigación de diseño mixto, toma como eje el significado de la tecnopedagogía para valorar su mediación en la práctica profesional para desde lo descriptivo identificar el sentido didáctico que vinculan durante la intervención docente.

La información se obtuvo mediante la aplicación de una encuesta digital como técnica cuantitativa, entre los resultados que se identifican es que los docentes en formación implican recursos tecnológicos y hacen uso de sus propios medios, a pesar de estar en contextos sociales con acceso a conectividad esta no es permanente en la institución, no cuentan con las herramientas tecnológicas necesarias, por tanto, ellos utilizan sus propios recursos para su relación en el logro de aprendizajes.

Introducción

La UNESCO (Organización de Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura) ha sugerido desde los años 90’s implementar el uso de herramientas tecnológicas y digitales con sentido pedagógico durante el proceso de aprendizaje con los estudiantes de los diferentes niveles educativos (UNESCO, 2007) como se cita en (García, et. al. 2016, pp. 24-44), como política educativa internacional para que

permita a los futuros ciudadanos desarrollarse en la era global, enmarcada en la dinámica de la sociedad de conocimiento y la información. Desde los años 90's surge la atención a esta estrategia, que se hizo patente en las convenciones mundiales de Jomtiem (1999), Dakar (2000) y Mascate (2014). México la asumió como política educativa impulsado para su logro la alfabetización digital, dinámica que, en lo escolar, se ha incorporado de manera gradual y progresiva, y a pesar de estar referenciada en los planes de estudio, investigaciones en este rubro, describen un avance lento en los diferentes niveles educativos

Las Escuelas Normales, Instituciones de Educación Superior, formadoras de futuros docentes, con base en los programas educativos vigentes, hacen énfasis en el desarrollo de habilidades digitales durante la formación inicial, para consolidar el logro de las competencias: genérica "utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica" y profesional "Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio" (DGESuM, 2018, p. 8), para ser desarrolladas durante sus prácticas profesionales, para impulsar el logro de aprendizajes con estudiantes de educación básica.

Tomando como referente la situación vivida en el campo educativo durante el confinamiento sanitario derivado por la pandemia de COVID 19, y con base en las problemáticas y retos que enfrentó la comunidad normalista de Valle de Bravo, para dar continuidad a la formación inicial docente, se recuperan los resultados de investigación institucional realizada en el ciclo escolar 2020-2021, en los resultados destaca la ausencia de herramientas tecnológicas y digitales en los procesos de enseñanza, la fragmentación de las prácticas profesionales en educación básica, el desconocimiento de plataformas digitales y métodos de enseñanza que articulan nuevas forma de trabajo vinculadas al uso de tecnologías, pocas habilidades digitales en docentes formadores, falta de operatividad de los programas educativos implementados durante la pandemia por la SEP (Secretaría de Educación Pública) debido a limitantes contextuales como es la diversidad geográfica, la pobre economía, problemas sociales y culturales hicieron patente la desigual educativa, el rezago en el aprendizaje, entre otros factores intervinientes (Ramírez, et. al.,2021).

El fenómeno sanitario destacó la necesidad de no regresar a la cotidianidad y a procesos rutinarios en el campo educativo, y ante la situación, es fundamental impulsar una educación que se desarrolló acorde a la dinámica social del siglo XXI, por tanto, la Escuela Normal de Valle de Bravo, toma este eje sobre el desarrollo de habilidades digitales y en el uso herramientas digitales para que los futuros docentes se formen para hacer frente a los retos globales y en el marco nacional, atiendan los principios de la nueva escuela mexicana, que destaca la integridad, equidad e igualdad para el desarrollo armónico de facultades a través de una educación con sentido humanístico, científica y tecnológica. Y considerando las limitantes vividas durante el confinamiento, ante la nueva normalidad, se busca atender procesos cambiantes donde se involucra la tecnología, que hoy en día, ha recobrado relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC).

El presente escrito, se deriva de la investigación con diseño mixto, titulada “La mediación tecnopedagógica en las prácticas de intervención de los docentes en formación de la Escuela Normal de Valle de Bravo”, desde lo descriptivo da a conocer el avance parcial de la investigación, toma como eje la mediación y el uso de plataformas digitales en el proceso de aprendizaje, para dar respuesta para este caso, la atención de los objetivos específicos; se problematiza la intervención docente durante las prácticas profesionales de los docentes en formación del octavo semestre de la licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria. La intención general es reconocer la mediación de lo tecnológico con lo pedagógico; se justifica su atención como medio para fortalecer la formación inicial docente.

Metodología

Desde lo exploratorio, la intención fue identificar información respecto a las realidades del contexto escolar y áulico referentes al acceso a las herramientas tecnológicas, digitales y la conectividad, así como los usos que implican con sentido didáctico durante la nueva normalidad educativa. La población seleccionada para la obtención de la información son 40 docentes en formación del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y Enseñanza y Aprendizaje de la Química. Se les aplicó un cuestionario digital (Google forms) con una escala cuantitativa de siempre, casi siempre, algunas veces y nunca para valorar desde lo empírico si hay condiciones para fortalecer las competencias profesionales respecto al desarrollo de habilidades digitales.

El sustento teórico se deriva del concepto de la tecnopedagogía con base en las aportaciones de Coll y Monereo (2008), autores que definen su relación en lo pedagógico a partir de elementos interactivos: Estrategias didácticas, modelos pedagógicos, instrumentos tecnológicos y uso de plataformas multimedia y virtuales durante el aprendizaje. Para este avance de investigación se recuperan los dos últimos elementos para el análisis y valoración de la información empírica.

Se aclara que hacer énfasis en la tecnopedagogía no es solo para destacar el uso de la tecnología en la educación sino es el proceso de analizar y gestionar el uso de herramientas digitales de manera reflexiva, para que el docente decida cómo y cuándo y para qué usarlas, es decir, implica, transformar los medios y herramientas digitales en recursos con fines didácticos para el logro de aprendizajes.

Coll (2008) argumenta que incorporar las TIC para la transformación de los procesos educativos, se debe considerar:

La heterogeneidad de los recursos tecnológicos, su naturaleza, desigualdad y potencialidad como herramientas de comunicación y transmisión de información.

La diferencia de uso efectivo por docentes y alumnos.

Los diferentes planteamientos pedagógicos y didácticos que se les den.

Considerar la infraestructura tecnológica y conectividad.

Reconocer cuál es el uso de las TIC para buscar y obtener información.

Importante reconocer si hay resistencia del profesorado en el uso de la tecnología, si manifiestas desfase de conocimientos de docentes y estudiantes.

Por tanto, las nuevas propuestas educativas desde la mediación tecnopedagógica como estrategia debe considerar los siguientes elementos:

Modelos pedagógicos

Incorporación de las TIC

Herramientas tecnológicas

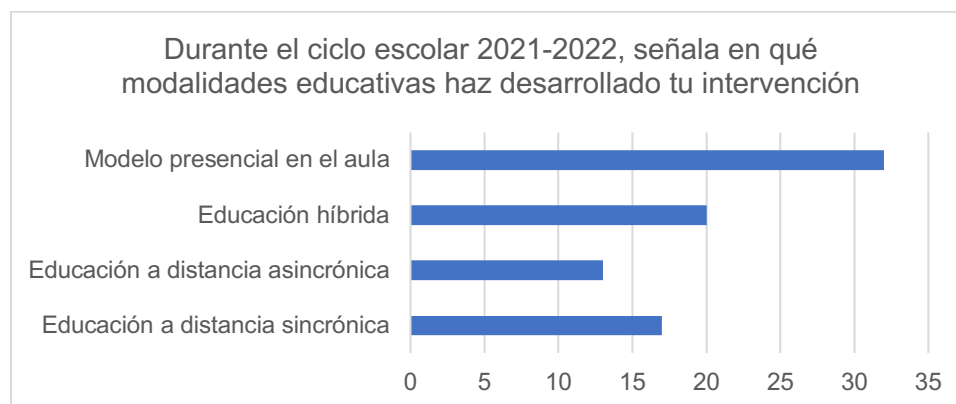
Diseño tecnológico

Actividades de aprendizaje

Discusión

Los estudiantes del octavo semestre de las Licenciaturas en Educación Primaria y Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria, están distribuidos en Escuelas de prácticas profesionales, en su mayoría en la cabecera municipal de Valle de Bravo (37 de los 40), una minoría en Amanalco y Donato Guerra, (los tres restantes), se destacan por ser contextos geográficos con acceso a conectividad, cuentan con diversos medios de comunicación y transporte, comercio y empleabilidad diversa. Respecto a los centros escolares, son todos de organización completa, cuentan con todos los servicios educativos y laboratorios.

Figura 1.



Nota: gráfico obtenido del formulario.

De acuerdo con la figura 1, al inicio del ciclo escolar 2021-2022, atendieron la educación a partir de los programas implementados por la SEP, la mayoría entre lo sincrónico e híbrido, un poco más de 10 docentes en formación continuaron de

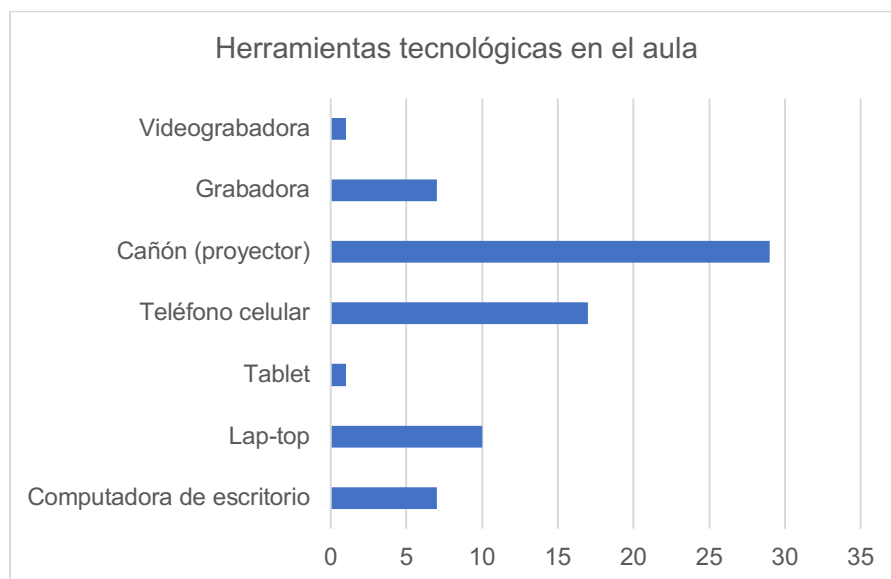
manera asincrónica, sin embargo, para el segundo momento del ciclo escolar, todos atendieron el modelo presencia, dividiendo los grupos en subgrupos, para una atención alternada. Los que trabajaron de manera sincrónica como presencial, el proceso de aprendizaje fue enviar el trabajo a distancia mismo que subían con sus propios medios a la plataforma classroom o en mensajes de texto, los que asistieron de manera presencial, se desarrollan actividades principalmente de repaso, se aclaraban dudas, aunque diferenciaron planeaciones entre lo presencial y lo virtual.

Los ítems se valoraron a partir de las escalas: siempre, algunas veces, indeciso, casi nunca y nunca. Se identifica que el acceso a internet en las instituciones escolares y a los espacios áulicos está en el rango mayor de algunas veces, seguido de siempre, sin embargo, aproximadamente 10 estudiantes mencionan casi nunca y nunca tener conectividad.

Se cuestionó si identifican si los estudiantes de básica cuentan con el servicio de conectividad, estando la mayor respuesta en algunas veces nuevamente lo que se infiere que usan datos obtenidos mediante recargas telefónicas siendo aproximadamente el 63.4%, y en un rango de 10 a 15 estudiantes no cuentan con este servicio en sus hogares (siendo el 22%).

Respecto al uso de las herramientas tecnológicas en el logro de aprendizajes, la mayoría solo algunas veces la ha utilizado, menos de cinco expresa siempre hacer uso de las herramientas digitales y aproximadamente cinco menciona no utilizar estos medios electrónicos.

Figura 2. Herramientas tecnológicas en el aula.



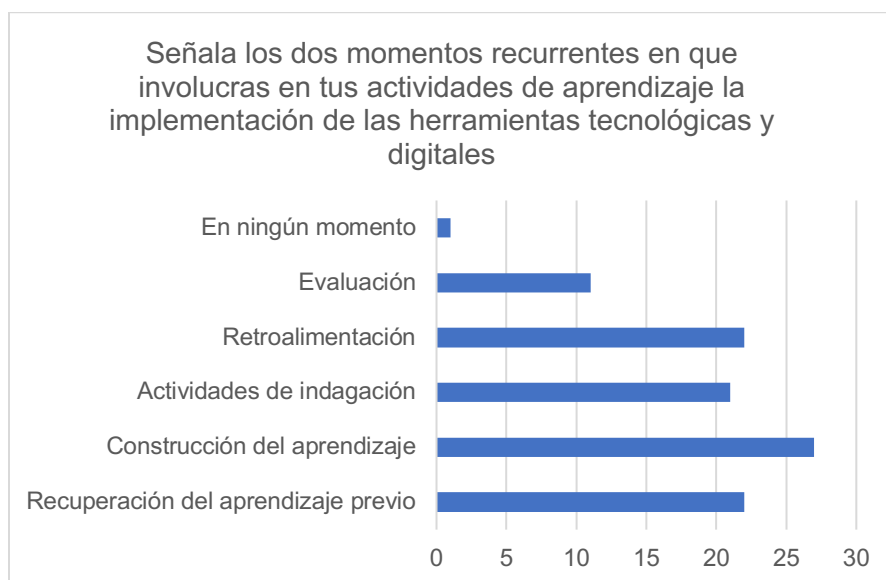
Con base en los datos de la gráfica, aproximadamente 30 estudiantes mencionan que cuentan con cañón como herramienta tecnológica de mayor presencia en el aula, seguida de teléfono celular y lap top, un número mínimo expresó tener computadora de escritorio y grabadora. Por tanto, se infiere que el teléfono celular

en el regreso a clase, continúa siendo la principal herramienta para comunicación con los estudiantes y el trabajo didáctico.

Los estudiantes mencionan que, por no contar con todas las herramientas tecnológicas, para involucrarlas, lleva estos elementos de uso personal o los consigue en la escuela normal en calidad de préstamos, situación que genera no implicar su uso durante el aprendizaje, ya que algunos de ellos, utilizan sus propios datos para involucrarlos en el aprendizaje-

Respecto al uso de herramientas digitales durante el aprendizaje expresan lo siguiente:

Figura 3



La mayoría menciona que usa las herramientas tecnológicas durante la construcción del aprendizaje que va desde la recuperación del aprendizaje previo a la evaluación, solo dos de ellos, mencionan no implicar las tecnologías; describen en el proceso plataformas como EDMODO, YouTube, power point, guizzz, canva, wordwall, padlet, Telegram y whatsApp entre las principales herramientas digitales, Información que se contrastará posteriormente con los registros de observación, para reconocer los usos de la tecnología y sus intenciones en el aprendizaje.

Conclusiones

Se identifica que después de la pandemia, los docentes en formación de la Escuela Normal de Valle de Bravo, valoran necesario involucrar el uso de herramientas digitales durante el aprendizaje de los estudiantes; al estar ubicados en contextos urbanos (cabeceras municipales) tienen posibilidades de conectividad, aunque refieren que en lo áulico se ven en la necesidad de implementar sus propios recursos, eso habla de estar preparados para tomar decisiones precisas para innovar sus prácticas profesionales.

Como nativos de la era digital, se identifica que tienen habilidades desarrolladas para el uso de plataformas digitales durante los diferentes momentos de construcción del aprendizaje. Hablar de la tecnopedagogía en el proceso de aprendizaje es fundamental para desarrollar las habilidades digitales y atender las competencias profesionales enmarcadas en el plan de estudios que los forma como futuros docentes, con capacidades para la toma de decisiones y puedan desenvolverse con competencias docentes adecuadas que les permitan impulsar la formación de ciudadanos de la era global.

Referencias

- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. En C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la Educación Virtual* (pp. 213-232). Madrid: Morata.
- DGESuM (2018), Plan y programa de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 2018, en <https://www.cieve-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>.
- Ramírez et. Al. (2021), Las prácticas profesionales durante la educación a distancia: retos de la Escuela Normal de Valle de Bravo durante la contingencia por covid-19, Escuela Normal de Valle de Bravo, informe de investigación.
- SEP. (2018) Competencias profesionales. En DGESuM, CEVIE. <https://www.cieve-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

Evaluación del desempeño profesional del personal académico en educación normal

ESCUELA NORMAL NO 4 DE NEZAHUALCÓYOTL

Leonel Juan Alcázar López

Palabras claves: Evaluación, Desempeño, Profesional, Educación, Escuela.

Resumen

Este trabajo es una investigación cualitativa que pretende dar respuesta a la pregunta ¿Para qué evaluar el desempeño profesional del personal académico de las Escuelas Normales?, los objetivos son: a) Identificar los indicadores y parámetros que regulan la evaluación del desempeño profesional del personal académico de las Escuelas Normales en el marco de las Instituciones de Educación Superior, b) Analizar la normatividad académica y administrativa que regula el ingreso, promoción y permanencia del personal directivo y docente de las Escuelas Normales con la finalidad de explicar su pertinencia en el marco de la Reforma Educativa, y c) Comprender el sentido de la evaluación del desempeño profesional del personal académico a partir de las características y necesidades del profesorado en contraste con las finalidades educativas. Entre los principales resultados se expone que la Evaluación del Desempeño Profesional del Personal Académico de las Escuelas Normales se identifica como una estrategia deliberada que pretende fortalecer la Capacidad Académica de las Instituciones Formadoras de Docentes; no obstante, la normatividad que regula este proceso es obsoleta y desvinculada de los indicadores y parámetros de la Educación Superior.

Introducción

La educación como medio de cambio cultural es sumamente relevante en el proceso de transformación para el desarrollo de una sociedad. El proceso educativo la vivimos de diferentes formas de manera informal en la calle, en la familia, con los amigos, vecinos y de manera formal en la escuela, que tiene un papel fundamental en las modificaciones de los patrones culturales tradicionales que refuerzan y legitiman niveles educativos formales.

Cuando se habla de educación, tal vez se está limitando o determinando su significado real y trascendente en el ejercicio de las operaciones sensitivas y cognoscitivas del ser humano, ante esta postura se señala la importancia de la educación; su relación con la pedagogía; la influencia de la familia y el Estado, y, por último, su significado valorativo en la esencia del hombre.

El realizar un trabajo sobre el impacto de la Evaluación del Desempeño Profesional del Personal Académico, en estudiantes de Educación Normal, implica profundizar

en los elementos teóricos metodológicos que regulan la evaluación del personal docente, implementando estrategias acordes a la realidad educativa del siglo XXI, se revisará la normatividad que regula la evaluación docente en Educación Superior en nuestro País, así como Identificar los indicadores y parámetros de la evaluación del desempeño profesional del personal académico de las Escuelas Normales en el marco de las Instituciones de Educación Superior, analizando la normatividad académica utilizada en la función directiva y docente en nuestra escuela Normal, con la finalidad de explicar su pertinencia en el marco de la Reforma Educativa y finalmente aborda el sentido de la evaluación del desempeño profesional del personal académico a partir de las características y necesidades del profesorado.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 definió un nuevo rumbo para la Educación Normal al transferirla de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) a la Subsecretaría de Educación Superior (SES) con este cambio, se hizo evidente el rezago académico y organizativo de las Escuelas Normales con relación a las Instituciones de Educación Superior (IES) para resarcir la brechas académicas y fortalecer su organización se creó en el 2005 la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) ahora DGESuM y en el 2006 se implementó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) “cuya estrategia se denominó Plan de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) dando énfasis al análisis de tres áreas como son la gestión, la capacidad académica y la competitividad académica” (Guía PACTEN, 2016, p. 2)

Este trabajo es una investigación cualitativa que pretende dar respuesta a la pregunta ¿Para qué evaluar el desempeño profesional del personal académico de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl?

Desarrollo

Dar respuesta a la pregunta de investigación, resulta obvio; no obstante los indicadores de evaluación del desempeño del personal académico de las Escuelas Normales demuestran lo contrario, porque a diferencia de la Educación Básica la normatividad que regula el Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico se encuentra en letargo y los indicadores que rigen a la Educación Superior difieren de la realidad académica de la Educación Normal.

En el 2005 la DGESPE publicó en la guía PEFEN 1.0 el perfil deseable del personal docente y directivo de las Escuelas Normales Públicas a partir de este marco de referencia se definió la trayectoria académica para que las Escuelas Normales buscaran su posicionamiento en el escenario de las IES a través del logro de indicadores y parámetros de desempeño que promovieran su transformación.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se describe la necesidad de “...establecer normas académicas para la selección, ingreso y permanencia del personal directivo y docente conforme a los perfiles académicos y el desempeño profesional” (2001, p. 150); es importante mencionar, que el 30 de septiembre del 2008 se conformaron 4 Subcomisiones Técnicas para fortalecer el papel de las

escuelas normales en la formación inicial de los docentes de educación básica. Para dar cumplimiento a los acuerdos derivados de esta, el 08 de mayo de 2009 se llevó a cabo la segunda reunión en donde la Subcomisión 3, acordó

“...revisar y proponer al pleno del CONAEDU, los ajustes o modificaciones que se consideren necesarios al Reglamento Interior de Trabajo de las Escuelas Normales, con el fin de avanzar hacia el establecimiento de criterios de mérito o logro académico y trayectoria y desempeño profesional, que apoyen la instrumentación de un programa institucional para profesionalizar la planta académica de las escuelas formadoras de docentes...”

En la tercera reunión celebrada el 14 de octubre de 2009 se presentó la Propuesta Técnica del Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico RIPPAA), es importante mencionar, que esta fue la última reunión de la Subcomisión Técnica y a la fecha no se cuenta con un documento normativo que regule la evaluación del desempeño profesional del personal académico de las Instituciones Formadoras de Docentes.

Con base en este escenario de propuestas y acuerdos pendientes, las Escuelas Normales realizan el seguimiento al desempeño profesional docente a partir de los parámetros de evaluación que utiliza la Educación Básica y Educación Superior, no obstante, existen indicadores que promueven el fortalecimiento de las plantas académicas.

Los indicadores de desempeño profesional del personal académico, se reconoce en el perfil deseable del personal directivo y docente de las Escuelas Normales propuesto por la DGESPE, en las metas compromiso establecidas en el PEFEN 1.0 hasta el PACTEN 2016 y 2017, y en los indicadores del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior (PRODEP).

Para la DGESPE la evaluación del Desempeño Profesional del Personal Directivo y Docente se convirtió en una estrategia para disminuir las brechas académicas con relación a las IES, evidenciándose en las metas compromiso de la capacidad académica en sus diferentes etapas de planeación del PEFEN actualmente PACTEN.

Se identifican etapas de incorporación en el proceso de seguimiento y evaluación, del 2006 al 2012 la meta se centró en la evaluación del docente a partir del 2013 en el personal directivo. En el 2011 se recupera la figura de los Directores para realizar el seguimiento y la evaluación del desempeño de los docentes con la finalidad de mejorar las prácticas de enseñanza, en el 2013 se incorpora al personal directivo en este proceso y se amplían los parámetros más allá de las prácticas de enseñanza.

Del 2009 hasta el 2012 se incorpora una nueva meta compromiso que extiende los parámetros de evaluación del personal académico al considerar su ingreso al PROMEP, cabe destacar que a partir del 2011 el perfil PROMEP se define como un indicador que representa la capacidad académica de las Escuelas Normales.

Hasta el 2012 el seguimiento y la evaluación del desempeño profesional del personal directivo y docente se muestran como indicadores aislados entre la capacidad académica y la gestión, al evidenciarse la ausencia de documentos normativos que regulen el proceso en el marco de las IES y no sólo en función a las características y necesidades de las Escuelas Normales; no obstante a partir del 2013 se establecen tres metas compromiso ubicadas en el escenario de la gestión que promueven la conformación del Programa, Normatividad y el seguimiento de ésta. El desfase entre indicadores y parámetros evidencia la fragilidad de la educación normal en el contexto de las IES e incrementa la dependencia normativa con Educación Básica en función a los perfiles, parámetros, indicadores, objetivos, principios, procesos y mecanismos de evaluación del personal docente.

El desarrollo de la evaluación del desempeño profesional del personal académico de las Escuelas Normales en el marco del PEFEN y PACTEN hace evidente el rezago de las Instituciones Formadoras de Docentes en el Sistema Educativo, porque el eje transversal para fortalecer la planta académica es el logro del perfil académico deseable del personal docente y directivo, pero la falta de normatividad, entre otros factores limita su desarrollo y transformación como IES.

Fundamentación teórica

Las finalidades de la evaluación del desempeño académico se explican a partir de las aportaciones de Valenzuela (2004) quien afirma que “Toda evaluación sirve para un propósito y es frecuente que el evaluador se enfrente a conflictos de intereses ...” (p. 35); también los argumentos de Santos citado por López (1999) al expresar que “...la evaluación se concibe ... desde una doble perspectiva; por un lado, como regulación del proceso ...y, por otro, como la propia evaluación reflexiva que lleva a acabo el profesor para mejorar su práctica educativa...” (p. 92)

Por su origen y condición histórica la escuela normal No. 4 de Nezahualcóyotl es una institución de Educación Superior que tiene como misión la formación de docentes de educación básica; sin embargo, las necesidades y características de las sociedades del conocimiento así como los compromisos adquiridos al 2030 con la aldea global, mediante el objetivo 4. de desarrollo sostenible, que pretende “Garantizar una educación inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2016, p.7).

Para alcanzar estas finalidades, es indispensable destacar que la planta docente se conforma por 37 docentes y personal directivo comprometido con la formación de profesionales de la educación. Cabe mencionar que la matrícula se constituye por 583 estudiantes conscientes que la profesión docente implica un compromiso social y demanda una formación sólida para atender a las futuras generaciones del siglo XXI. Actualmente se ofertan tres programas educativos con planes de estudio 2018: Licenciatura en Inclusión Educativa, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje del inglés en educación secundaria.

El personal académico está inmerso en el proceso de evaluación a partir de sus referentes, necesidades, intereses, emociones y formación; pero también las

intenciones del evaluador son determinantes porque desde esta mirada “El concepto de evaluación se percibe como un conjunto de instrumentos para responsabilizar a las partes interesadas, para “controlar” y valorar el cumplimiento de la normatividad” (SEP, 2012, p. 57).

Considerar el para qué de la evaluación implica, analizar las Directrices para mejorar la formación Inicial de los docentes de educación básica (2015), en este documento se define:

“... el papel protagónico de los académicos: se reconoce el papel principal del personal académico y de su preparación, trabajo, compromiso y desarrollo profesional para mejorar la calidad de la formación de los docentes de educación básica... enfatiza la necesidad de fortalecer perfiles, condiciones e incentivos que, ...permitan avanzar de manera decisiva hacia la configuración de una actividad profesional más competente de los formadores de docentes...” (p. 17)

A partir de este referente; la propuesta de Perrenoud (2007) es fundamental al mencionar que “...no basta con elevar el nivel de formación académica para que se desarrolle la profesionalización del oficio de enseñante. Lo esencial nos conduce hasta la relación con el saber, la acción, la opinión, la libertad, el riesgo y la responsabilidad.”, porque la evaluación del desempeño profesional pierde sentido, si no promueve la toma de conciencia del profesorado a través de la práctica reflexiva. Bajo esta misma lógica se recupera el pensamiento de Paulo Freire (1974) desde la visión del oprimido, porque de acuerdo con el autor la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

Los planteamientos de Hargreaves (2005) son de gran relevancia al afirmar que las estructuras y culturas de la enseñanza tienen que cambiar aún más para que los docentes no se vean atrapados en la culpabilidad, oprimidos por el tiempo y sobrecargados por las decisiones que les imponen.

Las aportaciones de Mercado (2007) favorecen la comprensión del formador al definirlo como un profesional que requiere mantenerse en formación permanente, porque solo así será posible cambiar y modificar a futuro la propia práctica docente.

Metodología

La investigación se ubica en el paradigma cualitativo, el método es la observación participante y la entrevista informal; la técnica de análisis es la triangulación (observación-entrevista- documentos). Para la triangulación de datos se recogió información en diferentes momentos con la finalidad de comprobar, si los resultados son constantes en torno a los indicadores para la evaluación del desempeño profesional del personal académico a partir de los Programas de Fortalecimiento de la Educación Normal y Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales.

Se revisaron y analizaron fichas de evaluación del personal directivo y docente a nivel institucional y estatal con la finalidad de comparar los indicadores de

evaluación; la información derivada se contrastó con los indicadores para la obtención del perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Para alcanzar esta idoneidad docente, se requiere de una planta fortalecida, es importante mencionar, que el cuerpo docente conformado por tres directivos, once docentes de tiempo completo, dos formadores C y veintiuno horas clase; cuentan con la preparación académica y didáctica, así como de su experiencia y dedicación a la labor educativa que demandan los programas que se ofertan (analizar tabla 1).

Personal Directivo Docente		Años de servicio				Formación		Habilitación académica				En proceso de Habilitación Docente			Perfil PRODEP		Certificaciones		Incorporados en procesos de investigación y gestión							
Categoría Laboral	No. de	De 1 mes a 10		De 11 a 20		De 21 a 30		Más de 30		Normalista	Universitaria	Sin	Menor a	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Reconocimiento	En proceso (formación)	Inglés	Habilidades digitales	Cuerpo	Grupo de	Comunidad de
Directivos	3	-	-	-	3	-	-	3	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-	-	2	-	-	2	2	1	3
Tiempo Completo	11	1	3	3	4	9	2	-	-	4	6	1	-	2	2	2	-	2	3	4	5					
Formadores C	2	2	-	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	2	-	-	2	
Horas clase	21	13	5	3	-	11	10	-	1	14	6	-	-	5	2	-	-	6	5	-	5	14				
Total	37	16	8	9	4	20	17	-	1	20	15	1	-	8	7	4	-	10	13	5	10	31				

Tabla 1 Planta académica de la escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl. Ciclo escolar 2021-2022

El personal académico está inmerso en el proceso de evaluación a partir de sus referentes, necesidades, intereses, emociones y formación; pero también las intenciones del evaluador son determinantes porque desde esta mirada “El concepto de evaluación se percibe como un conjunto de instrumentos para responsabilizar a las partes interesadas, para “controlar” y valorar el cumplimiento de la normatividad” (SEP, 2012, p. 57).

La Escuela Normal No 4 de Nezahualcóyotl en el marco de las nuevas tendencias y necesidades educativas, reconoce como una necesidad prioritaria el fortalecimiento de la planta académica a través del seguimiento, evaluación y acompañamiento del personal directivo y docente que se incorpora a los procesos de habilitación, capacitación, actualización, intercambios, certificaciones; que desarrolla las funciones académicas de docencia, investigación y difusión; que coordina y es responsable de los procesos académicos, administrativos y de gestión, que contribuye en la organización y funcionamiento de la institución.

El seguimiento, evaluación y acompañamiento del personal docente y directivo es una estrategia institucional que permitirá el logro de las siguientes finalidades: Incrementar el perfil deseable, para incorporar al personal de tiempo completo al PROMEP.

Asegurar la acreditación de Programas Educativos de la Licenciaturas que oferta la institución, por los Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior CIEES.

Organizar las actividades académicas, administrativas y de gestión derivadas de los programas educativos de la Licenciaturas ofertadas, por la metodología CIEES para iniciar la autoevaluación.

Fortalecer el cuerpo académico en formación e incrementar un nuevo cuerpo académico.

Mantener la certificación de los procesos de la Norma ISO 9001-2018

Para asegurar el fortalecimiento de la planta académica, se diseña un instrumento ficha de evaluación docente y estrategias de seguimiento, evaluación y acompañamiento académico en los diferentes departamentos del área académica y administrativa, a fin de obtener una visión integral acerca del desempeño profesional del personal directivo y docente.

La evaluación se realiza a través de los jefes de departamento de ambas áreas, quienes informan al término del semestre los alcances del desempeño profesional por medio de evidencias al jefe del departamento de recursos humanos, responsable de la integración de la información en coordinación con el jefe de desarrollo docente, responsable del programa de superación personal.

Considerar el para qué de la evaluación implica, analizar las Directrices para mejorar la formación Inicial de los docentes de educación básica (2015), en este documento se define:

“... el papel protagónico de los académicos: se reconoce el papel principal del personal académico y de su preparación, trabajo, compromiso y desarrollo profesional para mejorar la calidad de la formación de los docentes de educación básica... enfatiza la necesidad de fortalecer perfiles, condiciones e incentivos que, ...permitan avanzar de manera decisiva hacia la configuración de una actividad profesional más competente de los formadores de docentes...” (p. 17)

A partir de este referente; la propuesta de Perrenoud (2007) es fundamental al mencionar que “...no basta con elevar el nivel de formación académica para que se desarrolle la profesionalización del oficio de enseñante. Lo esencial nos conduce hasta la relación con el saber, la acción, la opinión, la libertad, el riesgo y la responsabilidad.”, porque la evaluación del desempeño profesional pierde sentido, si no promueve la toma de conciencia del profesorado a través de la práctica reflexiva. Bajo esta misma lógica se recupera el pensamiento de Paulo Freire (1974) desde la visión del oprimido, porque de acuerdo con el autor la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

Los planteamientos de Hargreaves (2005) son de gran relevancia al afirmar que las estructuras y culturas de la enseñanza tienen que cambiar aún más para que los docentes no se vean atrapados en la culpabilidad, oprimidos por el tiempo y sobrecargados por las decisiones que les imponen. Las aportaciones de Mercado (2007) favorecen la comprensión del formador al definirlo como un profesional que requiere mantenerse en formación permanente, porque solo así será posible cambiar y modificar a futuro la propia práctica docente.

Resultados y conclusiones preliminares

Se exponen algunas conclusiones preliminares:

Continuar con la habilitación del personal directivo y docente de la institución

La profesión docente en el siglo XXI requiere renovarse en el escenario de la exclusión profesional para formar a los profesionales de la Educación que demandan las sociedades del conocimiento

En una sociedad global caracterizada por una economía competitiva que demanda nuevos perfiles profesionales, la especialización en la formación docente para Educación Básica limita el desarrollo profesional de los egresados de las Escuelas Normales.

El campo de formación de los normalistas requiere ampliarse a otros niveles educativos y diversificarse en el marco de las necesidades y características de las sociedades del conocimiento de lo contrario la profesión docente se posicionará como un oficio en el contexto de las Instituciones de Educación Superior.

Referencias

- Hargreaves A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid. Editorial: Morata
- López Ruiz, J. I. (1999). Conocimiento Docente y Práctica Educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje. Málaga. Editorial: Aljibe.
- INEE. (2015). Directrices para mejorar la formación Inicial de los docentes de educación básica. México.
- Freire, P. (1974). La Educación como práctica de la libertad. Buenos Aires. Editorial: Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar. México. Editorial: Colofón.
- Santiago, P., Mc. Gregor, I., Nusche, D, Ravela, P. & Toledo D. (2012). Revisión de la OCDE sobre Evaluación en Educación. México: SEP.

- SEP. (2016). Guía Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2016 y 2017. México: SEP
- SEP. (2006). Guía 1.0 Plan de Fortaleciendo de la Educación Normal. México: SEP
- SEP. (2007). Guía 2.0 Plan de Fortaleciendo de la Educación Normal. México: SEP
- SEP. (2008). Guía 3.0 Plan de Fortaleciendo de la Educación Normal. México: SEP
- SEP. (2009). Guía 2009 y 2010 Plan de Fortaleciendo de la Educación Normal. México: SEP
- SEP. (2011). Guía 2011 y 2012 Plan de Fortaleciendo de la Educación Normal. México: SEP
- SEP. (2013). Guía 2013 Plan de Fortaleciendo de la Educación Normal. México: SEP
- SEP. (2014). Guía 2014 y 2015 Plan de Fortaleciendo de la Educación Normal. México: SEP
- Valenzuela González, J. R. (2004). Evaluación de Instituciones Educativas. México. Editorial: Trillas.

Experiencias de evaluación en preescolar durante las prácticas profesionales

ESCUELA NORMAL NO. 3 DE TOLUCA

Martha Patricia Aguilar Romero

José Antonio Rodríguez Cardeño

Rocío Pichardo Farfán

Palabras claves: Evaluación, Desempeño, Práctica profesional, Educación, Escuela.

Resumen

El tópico evaluación es un reto en todos los niveles educativos y una tarea esencial para el docente de preescolar pues mirar y documentar las manifestaciones de niños y niñas para reconocer sus procesos de aprendizaje guarda singular importancia y responsabilidad. Evaluar es un aspecto que forma parte del proceso de enseñanza y todo docente debe buscar congruencia y armonía entre lo que planea, ejecuta y evalúa para favorecer el logro de aprendizajes esperados. Preguntas como ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿para qué? evaluar surgen en el camino de la formación inicial docente y se requiere que el futuro educador o educadora adquieran un dominio teórico-conceptual en un ejercicio de reflexión permanente y para ello las prácticas profesionales constituyen el espacio idóneo donde pueden acercarse a las respuestas de dichas interrogantes. En esta ponencia se recupera parte del desarrollo de un trabajo de investigación y se busca analizar experiencias de evaluación vividas por parte de docentes en formación en su séptimo y octavo semestres durante las prácticas profesionales realizadas en las modalidades de trabajo virtual, híbrido y presencial con la finalidad de contribuir en el siguiente objetivo de investigación Fortalecer en las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, el vínculo de congruencia entre los procesos de planeación y evaluación, para mejorar la preparación profesional de los docentes en formación. Reconocer el camino de aprendizaje en torno a la evaluación recuperando la experiencia posibilita mirar cómo aprende el otro y qué decisiones toma para rendir cuentas mientras se aprende a ser maestro.

Introducción

A la evaluación educativa se le define por diversos autores como un proceso sistemático y planificado de acopio de información por medio de múltiples estrategias, técnicas e instrumentos, que permite formular juicios y valorar si los alumnos han alcanzado los aprendizajes esperados y en qué medida.

Se reconocen dos tipos de evaluación a) Evaluación cuantitativa la cual necesita que se creen situaciones controladas para medir el rendimiento o logro de los estudiantes en relación con los Aprendizajes esperados. Se refleja en resultados numéricos que permiten comparar el desempeño del estudiante con determinados criterios establecidos (definidos, observables y medibles), que permiten traducir dicho desempeño en una calificación numérica. b) Evaluación cualitativa: centra su atención en las actividades, formas, medios y dinámicas en que el aprendizaje se produce. Para eliminar las dudas sobre su validez y confiabilidad, se deben utilizar diversos instrumentos que sirvan para corroborar los resultados.

En preescolar el tipo de evaluación que se emplea es eminentemente cualitativa, lo que implica por parte de las educadoras y educadores una mirada fina, una escucha permanente y atenta además de una sistematización de información que le permita identificar las manifestaciones de los alumnos para reconocer los procesos en la adquisición de los aprendizajes dentro de los diferentes campos y áreas, para poder retroalimentar y participar de la rendición de cuentas con los padres de familia.

El enfoque actual de la evaluación es formativo, y además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos. Díaz Barriga y Hernández (2002:135) nos dicen que, desde este enfoque, la evaluación favorece el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación.

El programa vigente de Educación Básica expone que “el nuevo personal docente que llegue al salón de clases de las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria debe estar muy bien preparado y dominar, entre otros, los elementos del nuevo currículo”. (SEP, 2017) Para lograr esto, en las Escuelas Normales los estudiantes, futuros educadores y educadoras, adquieren elementos que les permiten ir aprendiendo, sin embargo se advierte que entre los docentes en servicio, así como en la formación inicial, la evaluación se vive de forma complicada pues la sistematicidad, constancia y claridad que la misma requiere es obstaculizada por una serie de factores que le limitan; por ejemplo, la falta de habilidad u organización para recuperar información derivado del número de estudiantes por grupo, el cúmulo de asuntos administrativos por atender y, sobre todo, comprender que esta tarea debe ir de la mano y en congruencia con la planeación e intervención, lo que se logra cuando existe claridad en los aprendizajes que se pretenden alcanzar y sobre todo en los procesos que implica llegar a estos.

Este problema lleva a un grupo de investigación de la Escuela Normal No. 3 de Toluca a desarrollar una investigación que permita indagar ¿De qué manera fortalecer en la formación de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, el vínculo de congruencia entre los procesos de planeación y evaluación?

Metodología

La investigación que actualmente se desarrolla se adhiere al paradigma cualitativo que mira al hecho educativo como una realidad transformadora y cambiante, susceptible a ser interpretada de forma crítica. “En la investigación cualitativa lo que se espera al final es una comprensión experiencial y múltiples realidades, se busca la subjetividad, explicación y comprensión de las interacciones y los significados individuales o grupales.” (Denzin y Lincoln, 1998:76).

El enfoque en el cual se forja el sendero metodológico de esta investigación es la Investigación-acción, comprendido como un paradigma que prioriza eminentemente la auto revisión docente para mejorar la práctica. John Elliott, expresa: “Pretendo situar la investigación acción en el tipo de práctica reflexiva que aspira a mejorar la concreción de los valores del proceso.” (Elliott, 1996: 69) y justamente, con base en este tipo de investigación, se busca consolidar la práctica reflexiva. En su estudio esta apreciación se genera a partir del análisis que hace sobre los fines y los resultados en una práctica al referirse: “Cuando se pretende mejorar la práctica, hay que considerar conjuntamente los procesos y los resultados. Los procesos deben tenerse en cuenta a la luz de la calidad de los resultados del aprendizaje y viceversa.” (Elliott, 1996: 68).

En el desarrollo de la investigación se ha tenido el acercamiento con estudiantes de séptimo y octavo semestres y se ha recuperado su voz en cuestión de las experiencias vividas en torno a su tarea de evaluar durante sus prácticas profesionales.

Objetivo del estudio

Fortalecer en las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, el vínculo de congruencia entre los procesos de planeación y evaluación, para mejorar la preparación profesional de los docentes en formación.

Hipótesis o supuestos

- Las prácticas docentes de los formadores posibilitan a los estudiantes hacerse de elementos reflexivos y prácticos que sustentan asertivamente su planeación y evaluación didáctica.
- Las prácticas evaluativas de los formadores de docentes, no favorece que las estudiantes adviertan con profundidad lo que implica el proceso evaluativo.
- La vinculación entre la Escuela Normal y Educación Básica incide en la congruencia entre las experiencias de planeación y evaluación de los docentes en formación.

Resultados y discusión

Ser docente implica una responsabilidad frente al que se está formando, por ello requiere de preparación, actualización y estudio permanente. La pandemia causada por Covid-19 acontecida a nivel mundial develó la importancia de que el docente cuente con elementos teórico, conceptuales y metodológicos que le posibiliten en momentos de incertidumbre hacer que la educación llegue a todos los alumnos, para ello, en cada escuela se tomaron medidas y decisiones para no dejar a nadie fuera y los aspectos que conllevan la docencia dieron un giro para adaptarse a lo complejo de la situación. La planeación se ajustó para el trabajo a distancia; el uso de recursos materiales, estrategias pedagógicas, tiempos y espacios, se reorientaron para poder acercar a los estudiantes el conocimiento; en cuestión de la intervención se emplearon diversas plataformas digitales para desarrollar las clases y la evaluación fue sin duda el aspecto de mayor complejidad frente a tales circunstancias educativas. En el transitar por el trabajo a distancia que posteriormente pasaría a ser híbrido y recientemente presencial con el regreso a la nueva normalidad han tenido que vivir ajustes e ir tomando decisiones para poder dar cuenta de los logros alcanzados.

Al respecto del tópico de estudio una estudiante manifiesta:

La evaluación es muy importante ya que no puede haber enseñanza sin evaluación, ya que ésta representa el proceso de aprendizaje del niño. La evaluación tiene un papel crucial al permitir a las educadoras identificar los avances y dificultades que presentan sus alumnos en sus procesos de aprendizaje y los apoyos que requieren a fin de que todos logren alcanzar los aprendizajes esperados que marca el programa, les da seguimiento y retroalimenta. (DF18/2021/7°).

Esta dinámica no solo se vivió por parte de los docentes en servicio, fueron además, los docentes en formación quienes al realizar sus prácticas profesionales en el último año de la carrera (séptimo y octavo semestres) están enfrentando estos retos excepcionales y se reconoce en su propia voz cuando manifiestan sus experiencias:

Con el paso de los años la educación se ha visto envuelta en una serie de cambios, pero la pandemia por el Covid-19 ha venido a suscitar un punto clave que marca una diferencia total, esto debido a que se ha tenido que cambiar por completo la modalidad en la que se llevan a cabo las clases, esto implica todo el proceso de la intervención docente, desde la planeación, intervención hasta la evaluación. Si bien el vernos en la necesidad de aprender a manejar las herramientas tecnológicas, significa un progreso, cabe resaltar que en algunos puntos también resulta todo un reto realizar las actividades cotidianas de la docencia con eficacia, como lo es en este caso la evaluación, lo cual se ha visto reflejado en cada una de las jornadas de práctica en esta modalidad. (DF22/2021/7°).

[...] la evaluación de los niños ha sido muy complicada, no solo porque las evidencias son escasas, sino, porque no conocemos el trasfondo de los videos o audios, es decir, si los papás previamente les comentan a los niños que deben decir o como actuar y realmente no podemos valorar el desempeño del alumno con una evidencia de máximo 2 minutos.” (DF5/2021/7°).

Larosa (2006), expresa que “[...] La experiencia supone, lo hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí.”

En cuestión del planteamiento de Larosa, y en el acercamiento con estudiantes en su último año de carrera se puede advertir como sus experiencias dentro de las aulas les resultan significativas pues cuando las evocan remiten a eso que al pasarles deja una huella con la que están siendo ya docentes aún cuando les falta concretar el grado.

Quien ejerce la docencia puede reconocer que evaluar en el modo presencial es un ejercicio complejo que requiere del profesor poner en juego habilidades y capacidades que le permitan identificar como aprenden sus alumnos, pero si mirarlos y escucharlos de cerca conlleva un trabajo serio, hacerlo a la distancia no resulta una labor sencilla. Ejemplo de ello es el comentario de una docente en formación:

Mi experiencia con la evaluación en tiempos de pandemia no fue muy satisfactoria, ya que desde que se les enviaban las actividades a realizar a los niños yo siempre les hacía mención a los padres de familia que si tenían dudas o preguntas me las hicieran llegar, al principio una mamá de familia me preguntó sobre cómo era una actividad y de ahí en fuera ya no hubo más dudas. Las evidencias fueron muy escasas, tanto, que al día recibía una evidencia o ninguna, también sucedió que los fines de semana uno o dos papás me enviaban evidencias de las actividades de sus hijos y de igual manera eran incompletas. (DF27/2021/7º)

El documento Aprendizajes clave para la educación integral refiere que:

[...] los procesos de planeación y evaluación son aspectos centrales de la pedagogía porque cumplen una función vital en la concreción y el logro de las intenciones educativas. En este sentido la evaluación tiene como objetivo mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad a la vez que es un factor que impulsa la transformación pedagógica y el seguimiento de los aprendizajes. La planeación y la evaluación se emprenden simultáneamente; son dos partes de un mismo proceso. [...] una secuencia didáctica no estará completa si no incluye la forma de medir el logro del alumno. Un reto clave para el profesor es tener control de ambos procesos. (SEP, 2017:120-121).

La evaluación tiene un enfoque formativo y se le considera así, cuando se lleva a cabo con el propósito de obtener información para que cada uno de los actores involucrados tome decisiones que conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos (SEP, 2012:123.).

[...] en preescolar, la evaluación depende mucho del progreso que tiene el alumno al realizar las actividades, el no observar de forma completa este proceso hace que la evaluación se vuelva complicada de realizar o en su defecto que se pueda generar un resultado de evaluación erróneo debido a los pocos elementos o en este caso evidencias, o a la veracidad de las mismas ya que bien sabemos que en

ocasiones los padres de familia sobrepasan el término “apoyo” en las actividades de los alumnos. (DF8/2021/7º).

En este panorama del deber ser surgen las experiencias de las docentes en formación con sus vivencias en torno al aprender a evaluar durante el desarrollo de sus prácticas profesionales en donde reconocen:

[...] al principio se observaba un gran apoyo por parte de los padres de familia hacia los maestros, apoyaban con la asistencia de los niños a las clases virtuales tanto con sus docentes como con sus promotores así como con la entrega de evidencias de las actividades de reforzamiento, sin olvidar que varios de ellos hacían que los niños vieran el programa aprende la casa. Poco tiempo después esta situación cambió y dio un giro por completo, tal fue el cambio que después eran muy pocos los padres que aún seguían brindando su apoyo a los docentes, varios padres tomaron la decisión de simplemente ya no entregar nada e incluso no tener ningún contacto con las docentes y con la escuela en general. Y es que si algo ya sabíamos es que aún existe el pensamiento erróneo de que la educación preescolar no tienen ningún valor, en pocas palabras “no sirve” ya que como algunos de ellos lo han mencionado en algunas entrevistas, la educación preescolar solo sirve para jugar, es entonces que al ya no haber escuela presencial no le encuentran sentido a hacer actividades propuestas por las educadoras dándole más importancia a los niveles que tienen sus otros hijos como lo es la primaria, secundaria, etc. Este tipo de pensamientos provocó que las evidencias de las actividades fueran cada vez más escasas, sin olvidar que son muy pocos los alumnos que tomaban las clases virtuales. (DF1/2021/7º).

Las docentes en formación vivieron durante sus prácticas a distancia la realidad de la labor docente en tiempos de incertidumbre y en conjunto con sus docentes titulares tuvieron que ir tomando decisiones.

[...] mi educadora me comentaba que ya no sabía que otra estrategia buscar debido a que ya hizo de todo, los papás ya no le mandaban evidencias de los alumnos, entonces optó por hacerles videollamadas saber las circunstancias, después hubo un momento en que ya no respondían llamadas ni mensajes y la única solución que le queda es evaluar a los niños individualmente por llamada ya sea poniéndoles algunas actividades. En mi experiencia del semestre anterior no son suficientes las evidencias que se envían ya que muchos de los papás hacen las actividades rápidas y videos o audios muy cortos y son los mismos niños que envían las evidencias todos los días, hay niños que ni siquiera conocí sus caritas ni su forma de trabajar porque nunca se comunicaron ni mucho menos asistían a las clases. (DF3/2021/7º)

Al iniciar el octavo semestre las estudiantes se incorporaron al trabajo híbrido y sus oportunidades de involucrarse y evaluar más de cerca se modificaron haciéndose más objetivas pero el reto siempre ha estado latente.

Lo que he aprendido sobre la evaluación durante mis prácticas profesionales es que se debe hacer diario y no se debe dejar de lado ningún aspecto. Podemos evaluar en todo momento pues siempre estamos observando las manifestaciones de los niños, también he aprendido que los indicadores de evaluación son solo una guía

porque hay ocasiones en que los niños manifiestan más de lo que esperamos”. (DF2/2022/8°).

Una de las reflexiones que me quedan después de esta práctica es que debemos tener dominio de los planes y programas, así como solicitar apoyo a quienes ya tienen experiencia sobre la planeación y evaluación ya que esto es fundamental en la vida y formación de nuestros alumnos. Tener algunas estrategias a la mano o buscar algunas ya que constantemente debemos estar actualizándonos y obteniendo más aprendizajes porque en la práctica se viven muchas cosas que jamás se esperaban vivir durante el tiempo que estábamos en la escuela normal.) (DF11/2022/8°)

Uno de mis mayores aprendizajes en torno a la evaluación es establecer como primer momento los indicadores de evaluación, los cuales deben estar basados en el aprendizaje esperado debido a que estos son un referente para realizar la planeación, las actividades de nuestra secuencia didáctica van en función de estos. (DF592022/8°)

En los últimos meses, una vez que la pandemia a mermado, las docentes en formación han podido realizar sus prácticas en la presencialidad y sus retos ahora giran en torno a poder evaluar a todos los niños, saber seleccionar evidencias que den cuenta del nivel de logro de los alumnos, poder describir e interpretar con elementos teóricos una gran cantidad de evidencias, no perder de vista el aprendizaje esperado reconociendo que planeación y evaluación son parte de un mismo proceso así como definir indicadores de evaluación significativos. Sin duda el aprendizaje en el servicio resulta la ventana en donde los docentes en formación se enfrentan con la realidad educativa y aun cuando se tienen altibajos parecen siempre estar dispuestos a aprender lo cual será parte de su camino en la docencia cuando inicien su formación continua y permanente.

Conclusiones

Las conclusiones que a continuación se presentan son parciales, producto de una parte de avances de la investigación:

Las estudiantes poseen el conocimiento general y teórico de la terminología alusiva a la evaluación, aunque al ponerlos en práctica no aterrizan con claridad lo que discursan por lo que se requiere fortalecer ese vínculo entre la teoría y la práctica.

Conceptualizar la evaluación requiere comprender los enfoques que la fundamentan para poder llevarla a cabo de forma pertinente y en congruencia con lo planeado.

La pandemia develó distintos escenarios que pusieron en juego los conocimientos y capacidades de los docentes en formación para atender la diversidad de contextos lo cual implica buscar alternativas de evaluación que recuperen las manifestaciones de aprendizaje de los niños en preescolar.

En el desarrollo de las prácticas profesionales las docentes en formación adquieren un aprendizaje in situ que orientado por un buen acompañamiento de los docentes

titulares y docentes de práctica de los últimos semestres posibilita la reflexión y análisis de las manifestaciones que recuperan e interpretan para comprender el nivel de logro alcanzado.

Conforme avanzan hacia los últimos semestres de la licenciatura las futuras docentes aprenden no solo de la teoría sino también de las experiencias adquiridas y compartidas con docentes titulares y con sus compañeros de grado, en relación a la evaluación se van haciendo conscientes de la responsabilidad que implica y logran reconocer que al registrar las manifestaciones de los niños están hablando de sus procesos de desarrollo y de la forma en que los pequeños aprenden lo cual es un asunto en el que los juicios sin fundamento no pueden ser admisibles.

Referencias

- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1998). El panorama de la investigación cualitativa. Nueva Delhi: Sage Publications.
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández (2002). Estrategias para la comprensión y producción de textos, 2ª. ed., México: McGraw-Hill.
- Elliot J. (1996). El cambio educativo desde la investigación acción. España: Morata.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Universidad de Barcelona: Aloma.
- SEP (2012). El enfoque formativo de la evaluación, Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica, México, SEP.
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación Integral Educación preescolar. México: SEP.

Fuentes orales

- EDF18/2021/7º - EN3T. Docente en formación número 18. 2021. Séptimo semestre
- DF22/2021/7º - EN3T. Docente en formación número 22. 2021. Séptimo semestre
- DF5/2021/7º - EN3T. Docente en formación número 5. 2021. Séptimo semestre
- DF27/2021/7º - EN3T. Docente en formación número 27. 2021. Séptimo semestre
- DF8/2021/7º - EN3T. Docente en formación número 8. 2021. Séptimo semestre
- DF1/2021/7º - EN3T. Docente en formación número 1. 2021. Séptimo semestre
- DF3/2021/7º - EN3T. Docente en formación número 3. 2021. Séptimo semestre
- DF2/2022/8º - EN3T. Docente en formación número 2. 2022. Octavo semestre
- DF11/2022/8º - EN3T. Docente en formación número 11. 2022. Octavo semestre
- DF9/2022/8º - EN3T. Docente en formación número 9. 2022. Octavo semestre

La necesidad ética de los futuros docentes: producir conocimiento (diagnóstico en torno a la producción de conocimiento)

ESCUELA NORMAL DE SULTEPEC

Rodolfo Castañeda Ramírez.

Palabras clave: Producción de Conocimiento, Práctica Docente, Investigación, Innovación, Experiencia.

Resumen

La práctica docente es una acción intencionada encaminada a la formación humana de las personas. Es un principio que los docentes que ejercen de forma directa en las aulas han de apropiarse para no reducir su ejercicio docente a acciones encaminadas a un psicologismo que termina en números. Ahí se vienen etiquetando a los sujetos. Es un error que prevalece y que alimenta a ideologías progresistas centradas en la formación del capital humano. Si la práctica docente es una acción orientada a la formación de seres humanos, entonces ha de renovarse de forma constante. No puede permanecer inmóvil ante la velocidad tecnológica y la caducidad de una sociedad del conocimiento y la información. Renovarse implica producir conocimiento desde la propia práctica y ello demanda procesos de construcción de conocimiento. El enunciado se lee simple, pero en ejercicio tiene implicaciones metodológicas particulares que conducen a la innovación, mejora y profesionalización del ejercicio docente.

La ponencia presenta un diagnóstico relacionado con la producción de conocimiento en las prácticas docentes-profesionales. Para tal efecto se integra un cuestionario aplicado a 40 estudiantes de la Licenciatura en La Enseñanza y Aprendizaje del Español, específicamente al 4º. y 6º. Semestre. En estos semestres se realizan prácticas docentes en situaciones reales que les demandan un proceso diferente; observación, diagnóstico, secuencia, ejecución, evaluación y análisis.

Presentación

La formación docente puede en su proceso académico estar en serias confusiones epistémicas. La tendencia actual en los enfoques de los programas educativos el propósito es formar un profesional de la docencia. Es justo en este propósito en donde se inicia la primera confusión que se puede evaluar como epistémica. La razón radica en la percepción de la idea de profesionalizar. Las acciones de incorporar herramientas para asegurar la tarea de enseñar es la primera confusión. La segunda confusión radica en considerar que las herramientas estratégicas, que sólo quedan en el nivel de recomendación se alcanzan las competencias relacionadas con lo profesional. Queda marginada la idea académica de que lo

profesional radica en formar a un sujeto docente con la competencia de ser profesional con algunas características que es conveniente resaltar. Un profesional de la docencia es creador-productor y ejecutor. Con capacidad de abstracción de objetos de investigación, plantea-construye objetos, logra una representación del objeto, está en condiciones de generar soluciones y una solución como forma de innovación.

La presente ponencia muestra el diagnóstico de la situación que guarda la producción de conocimiento como una necesidad ética de los futuros docentes que los faculta para diseñar propuestas de innovación que responden a situaciones concretas de aprendizaje en el aula y que de paso es un ejercicio que forma en las competencias de abstracción, plantear, gestionar soluciones y promover sistemas de innovación. El diagnóstico es parte de un proyecto de investigación titulado “La producción de conocimiento en las prácticas docentes-profesionales. Entonces producir conocimiento es una necesidad ética del profesional de la docencia.

Metodología

Diagnóstico

El diagnóstico representa la antesala al planteamiento del problema y su problematización, así como la posibilidad para identificar el vacío en la producción de conocimiento en la práctica docente profesional. Para su integración se consideran a 2º. Y 3º. de Enseñanza y Aprendizaje del Español. El cuestionario aplicado se integra por categorías como: recursos metodológicos para la recuperación de la práctica, técnicas de análisis de la práctica, el uso de los resultados para la innovación de la práctica, el uso de la teoría.

Construir conocimiento

De acuerdo a la (UNESCO, 2005: 27) “las sociedades del conocimiento son las capacidades para identificar, producir, procesar, transformar, diseminar, y usar la información para construir y aplicar conocimiento para el desarrollo humano. El conocimiento conduce a la innovación y mejora de las acciones encaminadas a la formación de seres humanos. Es una razón suficiente para declarar que los docentes se formen en la ética de la construcción del conocimiento, ello los hace profesionales de la educación.

La ética del profesional radica en constituirse como intelectual que tiene la competencia en los siguientes ámbitos:

Pensar reflexivamente su práctica docente con el apoyo de algunas herramientas como la reflexión, la crítica, la exposición, la discusión y la intervención.

Tomar decisiones respecto de su práctica docente, diseñar procesos de innovación con fundamento en la identificación e investigación de objetos problema en el aula.

Realizar una reconstrucción cultural del programa educativo.

Producir conocimiento desde la génesis de la experiencia de práctica docente.

Mostrar a otros profesionales la producción de conocimiento, sin indicar cómo hacerlo.

La ética del profesional es rigurosa, para empezar, no tiene soluciones adelantadas a los problemas de aprendizaje, diseña secuencias de atención cada vez que aparece un problema, toma una decisión prudente. Esto no sería posible si el profesional no cuenta con saberes pedagógicos, saberes disciplinares. El profesional es creativo, re-inventa la enseñanza para el aprendizaje. Investigación, experiencia, teoría y métodos de enseñanza son sus compañeros de viaje a la innovación. El profesional no se reduce a fórmulas prescritas, se van construyendo en el continuo pensar reflexivamente la enseñanza y el aprendizaje, justo en este ejercicio se re-inventa el sistema educativo, no en el desarrollo del Programa Educativo. Eliminar la ética del profesional es reducir la formación al aprendizaje de estrategias y contenidos.

Que limitan la autonomía y promueven certificaciones que los psudoautorizan para ejercer la docencia como profesión técnica.

Concretamente en la docencia la ética del profesional se ubica en saber lo que en esencia tienen que hacer y cómo hacerlo con la más alta excelencia que pueden asumir las consecuencias resultado de la toma de decisiones académicas, entre ellas están: elegir estrategias, procedimientos, métodos de evaluación, formas de organización, ambientes de aprendizaje, uso de los dispositivos o bien de dirigir su propia formación; esta tendencia proporciona autonomía profesional, pero como los Programas Educativos para la formación docente ya lo incluyen, entonces la idea de la ética como necesidad del profesional queda eliminada. Hay una posibilidad de lograr que el docente sea autónomo, que produzca conocimiento para tomar decisiones y autorice promover la innovación en el aula.

La producción de conocimiento a partir de recuperar la práctica es un primer principio metodológico, sólo que implica una serie de herramientas técnicas de la investigación. En la pregunta referente a esta categoría se identifican dos vacíos: a) los estudiantes encuestados enuncian herramientas, algunas si están relacionadas 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.

En relación a la pregunta relacionada con las técnicas de análisis, no se enuncia ninguna, se puede interpretar como un vacío enorme. Se recupera la práctica de la forma que sea, pero no se cuenta con un proceso metodológico de análisis para abstraer, descubrir, evaluar, generar nuevas posturas frente a acciones docentes que bien presentan ausencia de enfoques.

Dos cuestiones que preocupan: el uso de la teoría y de los resultados. Las preguntas muestran que ninguna de los dos se ejerce. Situación que es

comprensible en virtud de la ausencia de técnicas de análisis. El uso de la teoría es posible cuando se realiza un verdadero análisis reflexivo de la práctica. Es el momento cuando es posible la presencia de descubrimientos, inferencias, interpretaciones, con ello la presencia de ideas orientadoras para la innovación.

Producción de conocimiento en la práctica docente

El tiempo educativo con un enfoque en las competencias es una tendencia, donde la idea de aprender se sustituye por las competencias, el riesgo es que la sociedad tendría notables deficiencias en la generación de nuevos conocimientos que respalden las competencias. Construir conocimiento se va convirtiendo en una idea muy remota, al suponer que el conocimiento ya está en la red, cualquier persona puede acceder a él. No hay ninguna necesidad intelectual de realizar algún esfuerzo metodológico. Hay dos cuestiones a las que se les ha de poner atención; no hay necesidad de aprender contenidos, la cuestión es sólo aprender a aprender, es decir incorporar herramientas estratégicas, de aquí que el conocimiento y su posible construcción para su posterior aplicación se anula cada vez más por la presencia de las competencias. La innovación es necesaria sólo con el apoyo de TAC y una autoformación. Habría que considerar dos cuestiones básicas: el aprender a aprender como competencia básica, lleva inevitablemente al conocimiento por la vía de la reflexión, que en un primer momento permite apropiarse del contenido. Que representa el anadamiage para promover la contrastación y otros ejercicios intelectuales. Los trabajos que ya están invadiendo el trabajo remunerado sólo necesita algunas competencias como las de comunicación en más de una lengua, habilidad en el manejo de un ordenador.

Daniel Bell (1973, p. 27) plantea como “eje principal de la sociedad al conocimiento teórico, sólo que el problema clave de la sociedad post-industrial emergente lo constituyen las normas generadas por el principio del mérito, que es central en la asignación de posiciones en la sociedad del conocimiento”, en realidad la idea se recupera con el avance tecnológico, sólo que cada vez que se avanza en el desarrollo tecnológico se pierde de vista la idea de la teoría como eje que articula y da sentido al propio desarrollo de las TIC's. El conocimiento teórico está en función de las categorías utilizadas para establecer relaciones entre las mismas o bien generar otras de acuerdo a la perspectiva que se va construyendo.

La posibilidad ética-política moral de los profesores en formación para construir un discurso de sentido que dé cuenta de la realidad áulica es una tendencia necesaria de producción constante que responde a soluciones concretas de problemas de aprendizaje que enfrenta en la relación docente. Se puede evaluar como una necesidad si se le puede llamar aún neo-liberal, en la que producir conocimiento resulta posiblemente inoperante, pero es una manera de decir que el sujeto docente existe. Esta perspectiva habla todavía de un sujeto-docente con capacidad y crítica para construir su mundo de la vida. Es una forma de descolonizar, de liberarse de las fuerzas ideológicas del centro que dominan desde las teorías impuestas sus propias representaciones imaginarios sociales.

El consumo de conocimiento sufre la invasión de la producción de conocimiento, así la fórmula teoría-práctica-teoría, es sustituida por práctica-teoría-práctica, aprehender-desaprehender-reaprehender. Estos enfoques poco a poco se constituyen en los nuevos imaginarios sociales, en representaciones colectivas, en culturas académicas que transforman la percepción, la intersubjetividad y actuación de los sujetos en contextos particulares. El caso particular de la producción de conocimiento es un enfoque que posee características propias, determinado por actividades investigativas que promueven también competencias que conducen a la formación de un profesional en la tarea de enseñar. Sólo que producir conocimiento implica competencias específicas que va desde el investigar, analizar, reflexionar, integrar, planear, recuperar, evaluar e innovar.

Producir conocimiento para argumentar, innovar en la docencia, es comparable con un arquitecto porque lleva a cabo acciones como el diseño, la ejecución, evalúa, analiza-reflexiona en la que articula experiencia y teoría para producir una nueva teoría. El ejercicio contribuye a una praxis educativa mediada por la investigación, así se cierra la brecha entre la investigación teórica y práctica y con ello la profesionalización de los docentes.

Discusión y conclusiones

La sociedad del conocimiento demanda capacidades específicas para el manejo de la información, la producción y uso del conocimiento. Esta orientación ha de alertar 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

Daniel Bell (1973) El advenimiento de la sociedad post-industrial, Un intento de prognosis social, Alianza Universidad.

Encuestas aplicadas.

UNESCO 2005

Prácticas profesionales en literatura infantil de docentes en formación inicial

ESCUELA NORMAL DE CUAUTITLÁN IZCALLI

Rosa Icela Juárez Pérez

Palabras clave: Formación Inicial de Profesores, Educación Preescolar, Práctica profesional, Literatura infantil, Didácticas Específicas.

Resumen

Esta ponencia es un reporte parcial de investigación que analiza las preguntas respecto a la literatura infantil que los docentes en formación inicial hacen a los alumnos de preescolar y discute sus implicaciones en la formación inicial docente. La revisión teórica de la estética de la recepción literaria permitió delimitar las preguntas en anticipaciones, horizonte de expectativas, inferencias e interpretaciones y lectura del mundo, que se formulan desde el procedimiento didáctico para trabajar narraciones y poesía con niños de preescolar. Fue un estudio de carácter cualitativo que emplea una metodología cercana al análisis del discurso que consistió en el análisis de un corpus de 32 planeaciones de clase para prácticas profesionales que realizó un grupo de Licenciatura en Educación Preescolar en cuatro jardines de niños con 32 grupos, a partir del procedimiento didáctico trazado como: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Los resultados muestran que las preguntas más empleadas fueron las anticipaciones, preguntas de comprensión literal, inferencias lexicales y lectura del mundo, por otro lado en menor proporción se encuentran las preguntas de horizonte de expectativas.

Introducción

El propósito de la ponencia es analizar las planeaciones de clase para prácticas que se emplean en literatura infantil, con el propósito de analizar el procedimiento didáctico; así como las anticipaciones, expectativas, inferencias, interpretaciones y lectura del mundo que realiza el niño de preescolar, impulsado por las docentes en formación.

El objeto de investigación tiene que ver con la recepción lectora de los niños, interesa indagar las expectativas, preguntas, inferencias e interpretaciones que plasman los niños, desde la actualización del texto que realizan. Por ello centraremos la investigación en la recepción lectora, focalizando estas cuatro estrategias.

Los niños en el preescolar escuchan los cuentos que les leen, les narran cuentos, ven videocuentos y son receptores de textos, con audios e imágenes. Por ello planteo las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el procedimiento didáctico que plantean las docentes en formación en sus planeaciones de clase?

¿Qué tipo de preguntas plantean las docentes en formación inicial a los niños de preescolar respecto a las expectativas e inferencias?

Esta investigación además es de utilidad para las docentes en formación pues les permitirá ampliar las fronteras literarias y a la vez, mostrar los análisis de cuentos con niños, cómo leen los cuentos y de qué hablan los niños de preescolar en torno a los cuentos y qué interpretaciones hacen de los mismos.

La investigación busca que los normalistas creen un acervo personal de cuentos para niños de preescolar, al mismo tiempo que brinda herramientas a los docentes en formación de cómo trabajar con la literatura.

Estética de la recepción lectora

La perspectiva teórica desde la que se realiza esta investigación es la teoría de la estética de la recepción (Mendoza, 1998).

La estética de la recepción lectora tiene su origen en el estudio de la tríada constituida por el sujeto productor o creador, el producto u obra artística y; el receptor (Iser, 1987) (Jauss, 1978). En la época moderna dominó una estética que desconocía la importancia del intérprete o receptor, al que le asignaban un papel pasivo. Estas teorías centraban su interés en el autor o en la obra misma. Y es hasta la década de 1960 cuando se desarrolla una estética que reconoce el papel activo del receptor “sin creación, no hay recepción; pero sin recepción no hay realización de la obra de arte” (Sánchez Vázquez, 2005, pág. 11).

La tesis central es que “el texto sólo es obra por la actualización o concreción que lleva a cabo el lector” (Sánchez Vázquez, 2005), esta concreción o actualización tiene dos dependencias, el lector y la obra, la interpretación del texto no es arbitraria, sino depende del marco de posibilidades que el texto le brinde.

Las anticipaciones en las actividades de pre-lectura

Se entiende y nombra como: “La anticipación es la actividad que desarrolla el lector inmediatamente antes de dar curso a la descodificación del texto en cuanto unidad discursiva” (Mendoza, 1998, pág. 98). Es la predicción intuitiva que realiza ante los estímulos primeros como: título, autor, imágenes de la portada o contraportada, síntesis del contenido, referencias de la contraportada, lectura al azar de un fragmento, etc. Estas anticipaciones se conectan con las actividades de prelectura y tienen la finalidad de motivar la lectura o elección de un texto. Las anticipaciones pueden referirse al género, al autor y a la temática.

Los factores que estimulan las anticipaciones pueden ser los textuales, paratextuales y extratextuales. En los primeros se encuentra los fragmentos que se leen, el título, etc., en los paratextuales el formato, grosor, color, etc. En los extratextuales la situación emocional en la que nos encontramos.

Las anticipaciones son fundamentales porque son los factores desencadenantes de las pre-hipótesis que guiarán el avance lector o el pacto de lectura.

Horizonte de expectativas durante la lectura

Durante la lectura o narración se realizan interacciones y diálogos que conducen a la formulación de expectativas. Las expectativas son conjeturas, previsiones que el lector formula a partir de datos iniciales y de los sucesivos indicadores que halla en el avance de la lectura. Las expectativas versan sobre el contenido (posible tipo de acción, desarrollo de la trama, a la caracterización de los personajes, a la estructura general de la obra o del texto, peculiaridades estilísticas, especificidad de la época, etc...) (Mendoza, 1998, pág. 111).

Para explorar las expectativas que los lectores formulan, se proponen pausas durante la lectura en las que realicen preguntas que se dirijan a la acción siguiente, al desarrollo de la trama, a la caracterización de los personajes, a la estructura general de la obra o del texto, peculiaridades estilísticas, especificidad de la época, etc.

Tales expectativas habrán sido formuladas en relación a tres componentes básicos: a) la experiencia previa que el receptor tenga del género; b) la forma y la temática de las obras anteriores de las que la obra presupone su conocimiento; y c) la oposición entre lenguaje poético y lenguaje práctico (Mendoza, 1998, pág. 82)

Las inferencias lexicales durante y después de la lectura

Las inferencias son las estrategias empleadas por los lectores para completar los huecos o vacíos en los textos “Las inferencias son ya concreciones de conocimiento, cuya validez se establece en las actividades de síntesis y de recapitulación valorativa de los datos y estímulos captados por el Lector, a partir de cuya corroboración establece las conclusiones de una secuencia del texto leído” (Mendoza, 1998, pág. 115)

Los puntos de indeterminación o espacios vacíos que hay en el texto, hacen que el lector complete o llene esos huecos.

En este caso las inferencias se delimitan en las inferencias lexicales, de significado de palabras, del conocimiento de nuevos vocablos para los niños, de sinónimos, etc.

Interpretación y lectura del mundo

La interpretación es el proceso que “implica una valoración, porque ésta es el resultado cognitivo del proceso de lectura y porque es el efecto resultante de la identificación de datos y referentes culturales, metatextuales, metaliterarios y de la intencionalidad intelectual y/o estética- lúdica” (Mendoza, 1998, pág. 120). Es decir

interpretar es valorar los datos obtenidos, a partir de la confirmación de expectativas e inferencias y organizarlo en la construcción de un significado.

El tipo de preguntas va dirigido a leer el mundo (Freire, 1984, pág. 29) “la lectura del universo debe preceder a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél”. Freire desde una perspectiva crítica de la lectura y de la realidad se refiere al acto de leer, no reducido al descodificación de la palabra escrita, sino a la comprensión del mundo, de “mi primer mundo” (Freire, 1984, pág. 30) el que le rodea al niño en la infancia, considerando que la alfabetización es un acto político.

El procedimiento didáctico de la lectura

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

Metodología

La metodología cualitativa está basada en el análisis de planeaciones de clase que realizan para prácticas profesionales las estudiantes para profesoras de preescolar.

La investigación se realiza desde la estética de la recepción, con 32 estudiantes normalistas que a su vez trabajaran con sus alumnos en 32 grupos de preescolar. Se hace la narración del texto con actividades de pre-lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Resultados

Las preguntas más recurrentes en las planificaciones de los estudiantes fueron las anticipaciones y la pregunta de comprensión literal.

Las preguntas de anticipaciones se basan en las ilustraciones, lectura de título y temática del cuento, por ejemplo: ¿de qué trata el cuento?, ¿qué son los cordones? y ¿quién está en la portada? Después de ver la lectura de imágenes se exploraron

otro tipo de preguntas como: ¿Qué podemos ver ahí?, ¿qué creen que esté pasando?, ¿Dónde está pasando todo?

Las preguntas de comprensión literal están dirigidas a lo que tradicionalmente se realiza con la literatura: ideas principales, orden de secuencias, reconocimiento de espacios, tiempos, hechos y de causa efecto (Gordillo Alfonso & Flórez, 2009), como preguntar por los personajes, por lo que sucedió al personaje, efectivamente este tipo de preguntas conducen a las confirmaciones de lo sucedido en la narración. Sin embargo, es un elemento importante para la apropiación de la cultura, sobre todo si se trata de una narración ajena al contexto de los niños; por ejemplo: ¿Cuántos personajes vimos en el cuento?, ¿recuerdas qué le causaba miedo al monstruo?, ¿de qué personajes nos hablaban?, ¿qué recuerdan que pasaba? y ¿cómo era el final?

Las preguntas de inferencias lexicales que realizan son las dirigidas al significado de palabras ¿qué son los cordones?, ¿dónde crees que viven los hipopótamos?, ¿cómo es un elefante y como es un hipopótamo?, ¿qué quería ser hipopótamo?

El horizonte de expectativas se clasificó en:

1	posible tipo de acción	¿Qué piensas que hizo Laura después de guardar los zapatos? ¿qué le faltaba? ¿qué logró hacer Laura?
2	desarrollo de la trama	¿qué esperabas que sucediera en el cuento?
3	a la caracterización de los personajes	¿cómo eran los monstruos? ¿a qué le tenía miedo el esqueleto?
4	a la estructura general de la obra o del texto	¿Qué nombre le pondrías al poema?
5	peculiaridades estilísticas	¿qué encuentran de diferente en este texto?

La pregunta de interpretación y lectura del mundo en las se impulsó la propia transformación del niño, en este sentido se observan preguntas que van al sujeto mismo, a sus emociones y a la vida cotidiana; por ejemplo: ¿Qué te causa miedo?, ¿qué haces cuando algo te da miedo?, ¿qué le dirían al monstruo para que controlara su miedo? y ¿qué talento les gusta más de sus compañeros?

Discusión y conclusiones

En las planeaciones de clase hay muchos aspectos que se desarrollan además de los criterios para seleccionar libros; como promover el desarrollo psicológico, el desarrollo lingüístico, la intertextualidad, enriquecer el vocabulario del niño, etc. En referencia a Guevara Benitez y Rugeiro, en las planeaciones de clase de esta

investigación se muestra un procedimiento didáctico cuyos resultados difieren en relación con lo señalado aquí

Cabe agregar que la ausencia de las enseñanzas incidentales, en sus tres modalidades, indica que las profesoras no aprovecharon la actividad de lectura de cuentos para establecer conversaciones y convivencias con sus alumnos encaminadas a promover en ellos el desarrollo de pautas morales y culturales. Estos hallazgos coinciden con lo encontrado por investigaciones previas en otros contextos escolares ([Barrios, 2016](#); [Cortés, 2002](#); [González, 2007](#)) y reiteran los huecos formativos que puede estar teniendo la educación a diversos niveles.

Sin embargo, lo que se muestra en esta investigación, que las planeaciones de clase dan cuenta de manera muy clara que la lectura es un pretexto para leer el mundo de los niños, como lo muestra el proyecto integrador ¿Y tú... alguna vez te has convertido en monstruo?" en el que se inicia con una adivinanza de miedo, después se lee el cuento ¿A qué le tienen miedo los monstruos? de Carmen Parets, después se les pregunta y tú ¿a qué le tienes miedo? posteriormente se identifica el tipo de monstruo que es cada uno, con el sentido de hacer la analogía que los monstruos también tienen miedo, se les pregunta qué tipo de monstruo eres tú y a qué le tienes miedo; así con la descripción de sus respuestas escriben adivinanzas. Los resultados de nuestra investigación contrastan con los señalados por Guevara Benítez & Rugeriro, (2017) en las que afirma que

las profesoras tampoco mostraron habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula. No describieron o narraron algún suceso vinculándolo con aspectos referidos en el texto, no promovieron la vinculación de conceptos y actividades con la vida cotidiana, realizaron algunas preguntas pero no instigaron respuestas, no parafrasearon la historia ni reforzaron la participación de los niños. No se aseguraron de enriquecer el vocabulario de los niños o de mejorar la estructuración de frases y oraciones; mucho menos de que identificaran algunas letras o de que conocieran diferentes conceptos sobre el texto impreso (Guevara Benítez & Rugeriro, 2017, pág. 739).

Se realizaron diálogos antes, durante y después de la lectura con preguntas que les permitan a los niños predecir el tema, la historia, los personajes, etc. hablar de esas expectativas del libro, incorporar vocabulario nuevo como "cordones", incorporar sinónimos como "cordones y agujetas", reflexionar acerca de palabras como "hipofante"; también promovieron la vinculación de conceptos como miedos, actividades lúdicas y metafóricas para liberarse de sus propios miedos. Además, instigaron respuestas en los niños, enfatizando las preguntas, parafrasean las historias, vincularon la lectura con narración de sucesos propios; así como con el conocimiento de la escritura de palabras y frases.

Para cerrar esta ponencia podemos señalar una mayor frecuencia en las preguntas de anticipaciones, inferencias léxicas e interpretaciones y lectura del mundo; a diferencia de las preguntas de horizonte de expectativas que se presentan con menor frecuencia y con más limitaciones en las planeaciones de las docentes en formación de preescolar.

Referencias

- Freire, P. (1984). El mundo y la letra. Una lectura crítica del entorno. Brasil: El correo de la UNESCO.
- Gordillo Alfonso, A., & Flórez, M. d. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de actualidades pedagógicas*, 92- 107.
- Guevara Benítez, Y., & Rugeriro, J. P. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante la lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729-749. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300729&lng=es&nrm=iso
- Iser, W. (1987). El acto de leer. Madrid: Taurus.
- Jauss, R. H. (1978). Experiencia estética y hermeneútica literarias. Madrid: Taurus.
- Mendoza, A. (1998). Tú lector. aspectos de la interacción text-lector en el proceso de lectura. Barcelona: Octaedro.
- Molina-Garcia, M. J. (2013). El texto literario en las aulas, desde una perspectiva interculturales. Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. Universidad de Granada, 269-280.
- Sánchez Vazquez, A. (2005). De la estética de la recepción a una estética de la participación. Mexico: Facultad de Filosofía y Letras UNAM.

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, 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.

Estrategia de Investigación Educativa. Avances de Investigación e Innovación Educativa 2022-2023, de la Dirección General de Educación Normal y Subdirección de Escuelas Normales del Estado de México (coords.), publicado por la Editorial Ediciones Comunicación Científica de S. A. de C. V., 2025.

La **Dirección General de Educación Normal** presenta el libro *Estrategia de Investigación Educativa. Avances de Investigación e Innovación Educativa 2022-2023*, con el propósito de incidir en el fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM). Esta publicación, que cuenta con la participación colegiada de la Subdirección de Escuelas Normales y las instituciones normalistas de la entidad, se ha realizado con estricto apego a la normatividad en el ámbito de su competencia y las atribuciones descritas en el Manual de Organización de la Secretaría de Educación, Ciencia y Tecnología del Gobierno del Estado de México. En ella se difunden los artículos de los proyectos e investigaciones de las 36 ENPEM.

El libro *Estrategia de Investigación Educativa. Avances de Investigación e Innovación Educativa 2022-2023* está conformado por 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. Con este libro se busca orientar su esfuerzo profesional hacia el reconocimiento de docentes con perfil deseable y cuerpos académicos en formación, en consolidación o consolidados, registrados ante el Programa de Desarrollo Profesional Docente del Tipo Superior y hacia el reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores.

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.



DOI.ORG/10.52501/CC.377