

# Didácticas virtuales y práctica docente

*Por* Fernando; Tania Carreto Bernal; Morales Reynoso (coords)

---

CANTIDAD DE PALABRAS 99506

HORA DE ENTREGA

13-ABR-2026 10:39A. M.

NÚMERO DE  
IDENTIFICACIÓN DEL  
TRABAJO

121138728

# Didácticas virtuales y práctica docente

Fernando Carreto Bernal  
Tania Morales Reynoso  
(coordinadores)



## Índice

<i>Agradecimientos</i> . . . . .	11
<i>Introducción</i> . . . . .	13

### PRIMERA PARTE: DIDÁCTICAS VIRTUALES

I. Percepción del profesorado mexicano sobre la estrategia de regreso seguro a clases durante la pandemia de COVID-19 <i>Jorge Alejandro Vásquez Caicedo, Tania Morales Reynoso y Aristeo Santos López</i> . . . . .	19
II. Formación y transición hacia las nuevas tecnologías para la enseñanza. Un reto del egresado de la Escuela Normal <i>Edith Araceli Jaramillo Martínez, Luz Janelly Muñoz García y Jesús Ramírez Bermúdez</i> . . . . .	45
III. La resignificación docente de los medios digitales para las prácticas durante el confinamiento <i>Rosa Isela Alfaro Hernández</i> . . . . .	77
IV. Educación efectiva a distancia mediante proyectos formativos interdisciplinarios en la Escuela Secundaria “Octavio Paz” <i>Santa Barrios Reyes, Citlallin Metztlí Palacios Santos y María Asunción Ramírez Ramos</i> . . . . .	105

- V. La titulación de los estudiantes normalistas, el reto del trabajo y el acompañamiento virtual de la asesoría académica en pandemia  
*José Andrés Chavarría González* . . . . . 137

## SEGUNDA PARTE: PRÁCTICAS DOCENTES Y ACADÉMICAS

- VI. La reconfiguración del sujeto académico. Trazos sobre la identidad académica  
*Rubén Madrigal Segura y María del Rosario Castañeda Reyes* . . . . 165
- VII. Las clases espejo: una estrategia innovadora en la formación docente  
*Mirna Martínez Solís, Martha Rodríguez Guillén y Juanna Alexandra Díaz Cuadros* . . . . . 187
- VIII. Influencia del Discurso de los Docentes en el Proceso de Aprendizaje del inglés: un Análisis del Discurso  
*Karla Andrea Cornejo Ramírez y Víctor Manuel Galán Hernández* . . . . . 211
- IX. Prácticas artísticas, estética, formación: subjetividad docente en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México (EBAVM)  
*Blanca Estela Galicia Rosales* . . . . . 233
- X. Pensar y analizar la práctica educativa de los docentes de la Escuela Preparatoria Oficial 136, un enfoque reflexivo  
*Leticia Santos Suárez y Alejandro García Oaxaca* . . . . . 261
- XI. La gestión escolar como modelo de prácticas inclusivas en el trabajo directivo  
*Ricardo Salvador Lona Lozano, María Asunción Ramírez Ramos y Adriana Reza Bravo* . . . . . 285
- Acerca de los autores* . . . . . 315

## **Agradecimientos**

Los autores agradecen a la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa RedCA, por la invitación para participar como autor de capítulo del presente libro *Didácticas virtuales y práctica docente*. Asimismo, agradecen el esfuerzo del comité editorial por el acompañamiento en el proceso editorial para la consecución del proyecto.



## Introducción

El libro *Didácticas virtuales y práctica docente* se conforma de dos partes: la primera, denominada “Didácticas virtuales”, la integran cinco capítulos, el primero titulado “Percepción del profesorado mexicano sobre la estrategia de regreso seguro a durante la pandemia de COVID-19”, Jorge Alejandro Vásquez Caicedo, Tania Morales Reynoso y Aristeo Santos López, analizan la percepción de los profesores mexicanos de nivel básico sobre el “regreso seguro” a las aulas para el ciclo escolar 2021-2022 frente al problema del confinamiento por COVID-19 contrastándola con el discurso oficial que se publicó en el Diario Oficial de la Federación.

En el capítulo dos, “Formación y transición hacia las nuevas tecnologías para la enseñanza. Un reto del egresado de la Escuela Normal”, de Edith Araceli Jaramillo Martínez, Luz Janelly Muñoz García y Jesús Ramírez Bermúdez, los autores brindan un bosquejo contextual del desempeño docente, así como de las problemáticas y necesidades de la enseñanza en línea; si bien la implementación de recursos tecnológicos no implicó un obstáculo para los nuevos docentes, ya que en su formación inicial del Plan de Estudios 2012 se contaba con el trayecto formativo en el uso didáctico-pedagógico de las TIC, sí lo fue para alumnos y padres de familia dada la disponibilidad de los mismos, su desarrollo de las competencias tecnológicas y la privación de dispositivos electrónicos.

En el tercer capítulo, “La resignificación docente de los medios digitales para las prácticas durante el confinamiento”, Rosa Isela Alfaro Hernández interpreta los significados que los docentes de secundaria otorgaron a los

medios digitales para sus prácticas en el contexto de pandemia, considerando como categorías analíticas de la investigación: redes sociales, servicios de mensajería instantánea y plataformas educativas.

En el cuarto capítulo, “Educación efectiva a distancia mediante proyectos formativos interdisciplinarios en la Escuela Secundaria Octavio Paz”, Santa Barrios Reyes, Citlallin Metzli Palacios Santos y María Asunción Ramírez Ramos, comparten su experiencia que contribuyó a la mejora del aprovechamiento de los estudiantes y al incremento de los resultados obtenidos a partir de la gestión educativa realizada en ambientes virtuales mediante el proyecto de intervención “Juntos construimos Proyectos Formativos” en el que participaron los docentes de la Escuela Secundaria Federalizada 191 “Octavio Paz”; mediante asesorías conocieron la metodología de los proyectos formativos, logrando construir y aplicar cinco de estos en el ciclo escolar 2021-2022.

En el capítulo cinco, “La titulación de los estudiantes normalistas, el reto del trabajo y el acompañamiento virtual de la asesoría académica en pandemia”, José Andrés Chavarría González, comparte los resultados del análisis mediante la transformación de su práctica educativa, que ha permitido el logro de los procesos académicos y formativos, brindado un punto de referencia y experiencia dentro de la formación y el egreso exitoso de educadoras de la LEPre que se oferta en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP), para el egreso de la generación 2020-2021.

La segunda parte denominada “Prácticas docentes y académicas”, cuenta con seis capítulos. En el capítulo seis, “La reconfiguración del sujeto académico. Trazos sobre la identidad académica”, Rubén Madrigal Segura y María del Rosario Castañeda Reyes señalan que la identidad académica se delinea antes de acceder a un programa doctoral y comienza como una utopía, un proyecto desde donde se comienza a trazar el camino a la academia: un sueño diurno junto a otros, bajo sus propias circunstancias.

En el capítulo siete, “Las clases espejo: una estrategia innovadora en la formación docente” de Mirna Martínez Solís, Martha Rodríguez Guillén y Juanna Alexandra Díaz Cuadros, el objetivo fue implementar la clase espejo como estrategia para desarrollar las competencias formativas y colaborativas del estudiantado. Esta práctica innovadora resultó idónea para el logro del objetivo planteado y estableció las bases para nuevas experiencias,

sin las barreras de la educación tradicional, permitiendo la interacción de estudiantes y docentes de otros países.

En el capítulo ocho, “Influencia del discurso de los docentes en el proceso de aprendizaje del inglés: un análisis del discurso”, de Karla Andrea Cornejo Ramírez y Víctor Manuel Galán Hernández, la investigación consideró el análisis del discurso a partir del análisis de un grupo de alumnos normalistas que cursan el último año de la especialidad en inglés y que realizan prácticas en una escuela secundaria, con quienes se aplicaron diversos instrumentos para la recopilación de información que llevara al logro de los propósitos de la investigación; entre los hallazgos se identifican deficiencias en la habilidad comunicativa y lingüística que los estudiantes normalistas presentan en el aula y la manera en que estas influyen en los aprendizajes de los estudiantes de secundaria.

El capítulo nueve, “Prácticas artísticas, estética, formación: subjetividad docente en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México (EBAVM)” de Blanca Estela Galicia Rosales, da a conocer los modos de conformación de la subjetividad de los docentes de las EBAVM; desde esta perspectiva se piensa a los docentes desde su incorporación en el mundo de la vida como un modo inicial producido desde los arraigos culturales, las costumbres y la cotidianidad; sin embargo, a medida que los docentes van experimentando, viviendo y aconteciendo, su mirada del mundo va cambiando y se potencian líneas de fuga en donde surgen juegos entre territorialización, desterritorialización y reterritorialización. Destaca que los docentes de la EBAVM sufren mudanzas de sentido y de sinsentido que les posibilitan una reconfiguración de la subjetividad entre prácticas artísticas, estética y formación.

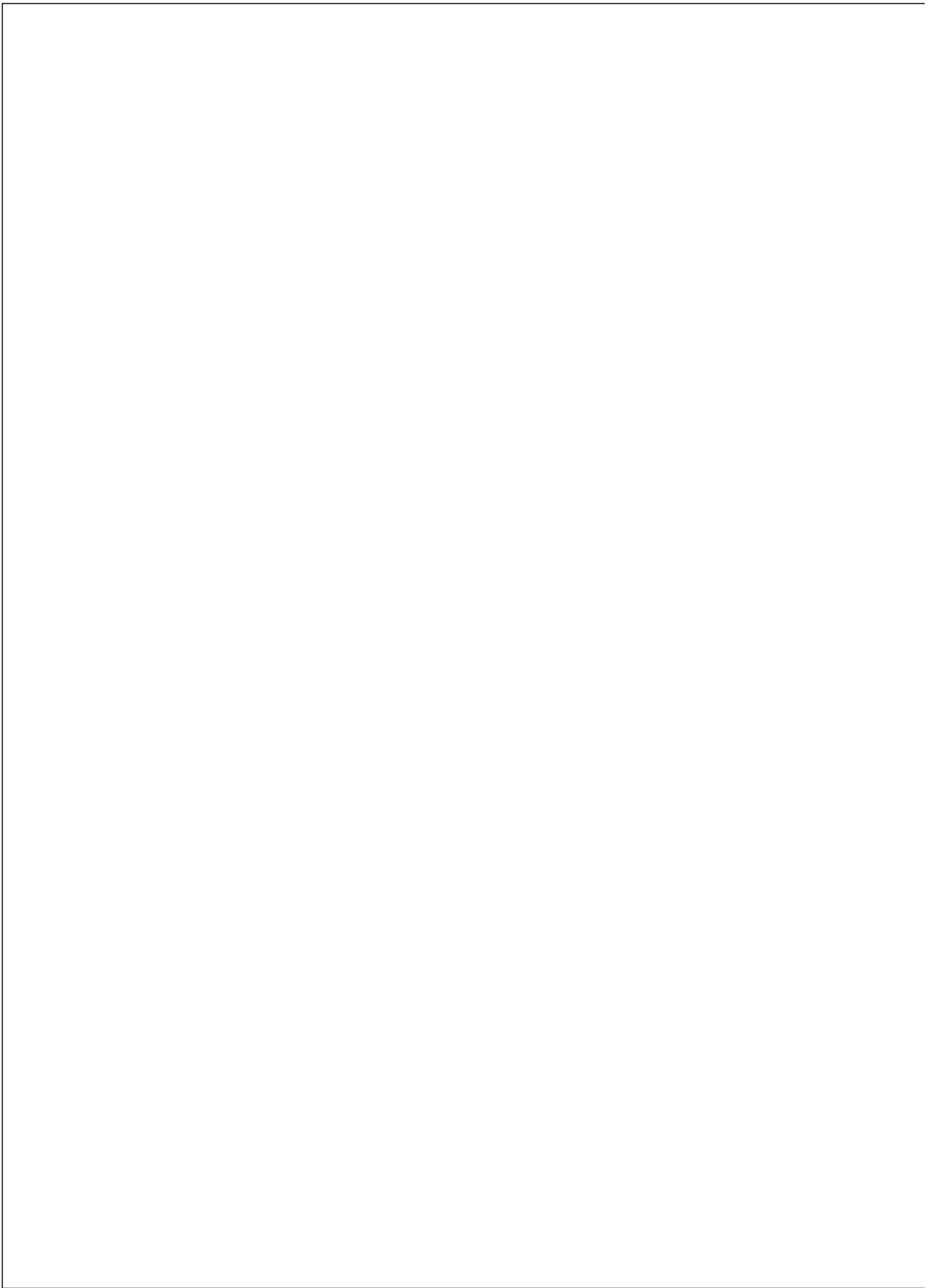
En el capítulo diez, “Pensar y analizar la práctica educativa de los docentes de la Escuela Preparatoria Oficial 136, un enfoque reflexivo”, Leticia Santos Suárez y Alejandro García Oaxaca ofrecen las perspectivas de los maestros en su práctica docente describiendo sus historias de vida académica por medio de la observación de su práctica frente a un grupo, así como de entrevistas aplicadas a cuatro docentes, lo que facilitó el contacto con su trabajo cotidiano. Los resultados del estudio reafirman que ser docente en la sociedad actual, requiere un gran compromiso y un desempeño sin igual. Las condiciones de trabajo en clase, el ambiente laboral y la preparación del

docente no son las ideales para contribuir al logro de una educación efectiva y de calidad.

Finalmente, en el capítulo once, “La gestión escolar como modelo de prácticas inclusivas en el trabajo directivo”, de Ricardo Salvado Lona Lozano, María Asunción Ramírez Ramos y Adriana Reza Bravo, los autores documentan una experiencia en la Escuela Primaria “Justicia y Libertad” turno vespertino en el municipio de Chimalhuacán, donde se identificó bajo rendimiento escolar. La práctica cotidiana desde la gestión escolar es aislada, se hace énfasis en lo administrativo observándose la necesidad de trazar un proyecto escolar “inclusivo en acción” desde la gestión directiva.

A través de la descripción capitular se ofrece un panorama de la estructura del libro que se enfoca en las experiencias didácticas virtuales, así como las prácticas docentes, desde diferentes perspectivas metodológicas de investigación en distintos ámbitos y niveles educativos; en ese sentido, se aporta al conocimiento científico social, derivado de la actividad investigativa colegiada, como función sustantiva de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa.

## **PRIMERA PARTE: DIDÁCTICAS VIRTUALES**



# I. Percepción del profesorado mexicano sobre la estrategia de regreso seguro a clases durante la pandemia de covid-19

JORGE ALEJANDRO VÁSQUEZ CAICEDO\*

TANIA MORALES REYNOSO\*\*

ARISTEO SANTOS LÓPEZ\*\*\*

## Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar la percepción de los profesores mexicanos de nivel básico sobre este “regreso seguro” a las aulas para el ciclo escolar 2021-2022 frente al problema del confinamiento por covid-19 contrastándola con el discurso oficial que se publicó en el Diario Oficial de la Federación. El estudio fue de corte cualitativo de las opiniones vertidas por 25 maestros de turno matutino utilizando como técnica la entrevista a profundidad semiestructurada. Las categorías de análisis fueron seguridad, herramientas de trabajo, aprendizaje, enseñanza y evaluación y el método seleccionado fue el análisis del discurso de Lauro Zavala. Los resultados obtenidos mostraron una percepción de inseguridad al no existir protocolos adecuados y pertinentes frente a la enfermedad, elementos tecnológicos poco útiles y aprendizaje y enseñanza deficientes. La evaluación igualmente se vio afectada por la falta de planeación y la imposibilidad

\* Maestro en Derecho (énfasis en justicia constitucional). Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2444-5878>

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8767-1098>

\*\*\* Doctor en educación (énfasis en administración). Profesor de tiempo completo, Facultad de Ciencias de la Conducta. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3339-6027>

de atender un modelo híbrido de educación, en donde unos van y otros no, lo que obligó a tomar medidas para atender a los alumnos en diferentes espacios y contextos.

**Palabras clave:** Educación, covid 19, aprendizaje, enseñanza

## Introducción

El 2020 fue conocido como el año de la pandemia mundial. Todo comenzó en diciembre de 2019 cuando se presentó un brote de neumonía desconocida proveniente de un mercado de alimentos en la provincia de Hubei en Wuhan, China. Los pacientes fueron tratados en diferentes hospitales y se dio el cierre del mercado local. Debido a que todos los enfermos provenían del mismo contexto se llegó a pensar que se había detenido el brote y que no era altamente contagioso. (Koury y Hirschhaut, 2020).

Aunque para el 12 de enero ya se habían reportado más casos, se asumió un contagio vía hospitalaria hasta que en los siguientes 10 días se encontraron 571 casos en 25 provincias de este país y “para el 30 de enero se habían reportado 9.692 casos en toda China y 90 casos en diferentes países incluyendo Taiwan, Tailandia, Vietnam, Malasia, Nepal, Sri Lanka, Camboya, Japón, Singapur, la República de Corea, Emiratos Árabes Unidos, Estados Unidos, Filipinas, India, Irán, Australia, Canadá, Finlandia, Francia y Alemania.” (Koury y Hirschhaut, 2020:3).

A pesar de este avance, la Organización Mundial de la Salud (OMS) afirmaba tener un control sobre la enfermedad, pero el número de casos seguía en aumento, principalmente por la falta de controles aéreos de China y otros países infectados quienes decidieron no cerrar sus fronteras a pesar de la amenaza de una epidemia. Finalmente, el 11 de marzo, la OMS anuncia en una conferencia que el brote de coronavirus 19 causado por el SARS-CoV2, es considerado una pandemia y solicita que se atienda de forma inmediata a través de cuatro estrategias: cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento. (OMS, 2020)

Las consecuencias de estas dos medidas se observaron en todos los sectores: económico, social, sanitario y, por supuesto, educativo. (Sánchez y La Fuente, 2020). El cierre de todas las actividades dentro de los espacios públicos fue inminente, pero, sobre todo, inesperado y repentino. Para el caso

de los centros educativos, ni los profesores, ni las autoridades escolares estaban preparados para afrontar lo que les esperaba durante casi año y medio.

## **El COVID-19 y sus efectos en las instituciones de educación**

Como ya se mencionó, una de las estrategias específicas ante el avance de la enfermedad fue el distanciamiento social, que consistió en impedir que las personas se aglutinaran en ciertas áreas, principalmente cerradas. Uno de estos entornos fue el escolar. Las características específicas de los centros educativos (aulas cerradas, con gran afluencia de estudiantes y profesores sin posibilidades de separación) los convirtieron en espacios de alto riesgo y, por lo tanto, casi inmediatamente de que la OMS declarara la emergencia sanitaria fueron cerrados.

Para el caso de México, el Diario Oficial de la Federación, con fecha de 16 de marzo de 2020, publica el Acuerdo número 02/03/20 en donde se ordena la suspensión de clases en todo el país y niveles educativos a partir del 23 de marzo y hasta el 17 de abril. La estrategia educativa fue seguir con el temario a través del establecimiento de tareas que se realizarían desde casa, con la finalidad de volver a las aulas el 20 de abril (DOF(a), 2020).

Sin embargo, el avance de la enfermedad no permitió el regreso en el tiempo previsto, por lo que nuevos Acuerdos fueron necesarios para poder concluir el ciclo escolar 2019-2020 (Acuerdo 12/06/20 y 14/07/20). En estos documentos se explican las disposiciones “para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria)” (DOF(b), 2020:1), así como las “...acciones específicas y extraordinarias ante la emergencia sanitaria por causas de fuerza mayor relativas a la conclusión del ciclo escolar 2019-2020... y el inicio del ciclo escolar 2020-2021, en función de las indicaciones de las autoridades correspondientes respecto a la emergencia sanitaria” (DOF(c), 2020:1).

Finalmente, ante la imposibilidad de un regreso y la incertidumbre, la SEP y el Gobierno Federal se vieron obligados a la publicación de un nuevo documento (Acuerdo número 26/12/20) en donde se admitía la imposibilidad del retorno estableciendo “...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”(DOF(d), 2020:1).

En este Acuerdo se indica que, con el fin de garantizar el derecho a la educación, se toma la determinación de continuar con el ciclo escolar 2020-2021 utilizando una “modalidad a distancia”, basada principalmente en la televisión y la radio, apoyada de cuadernos de trabajo, así como el uso las TIC. A esta estrategia se le llamó “Aprende en Casa II”, cuyos componentes principales fueron: “...la oferta educativa a distancia y... la acción pedagógica de maestras y maestros. La articulación de ambos componentes es la que hace posible que las alumnas y los alumnos de preescolar, primaria y secundaria continúen sistemáticamente el estudio y avancen en su proceso de aprendizaje” (DOF(c), 2020:1).

Aunque “Aprende en Casa II” nunca fue muy claro porque solo se dan indicaciones generales, pero “...no se establece claramente qué modelo deberán seguir los docentes, padres de familia y alumnos en cuanto a la educación de los niños, niñas y jóvenes de México. Algunas medidas emergentes se tomaron a nivel de direcciones generales y algunas dentro del Consejo Técnico Escolar.” (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020, 149). Es decir, se obligaba a los profesores y estudiantes a trabajar de forma remota en sus hogares, pero no se explicaba cómo, lo que ocasionó una caótica manera de trabajo que estaba determinado por las condiciones particulares de cada alumno, profesor y escuela.

A pesar de que la SEP publicó dos acuerdos más durante principios del año 2021 (16/06/21 y 15/06/21), la situación seguía dependiendo de los contextos específicos, además de que en estos documentos las explicaciones pedagógicas seguían siendo vagas y sin posibilidad de aplicación general. Es decir, cada centro acabó evaluando de forma arbitraria.

Finalmente, en el mes de mayo de 2021, el Gobierno Federal anuncia una campaña especial de vacunación para todos los docentes mexicanos, y con ello permitir el regreso a las aulas para el siguiente ciclo escolar en condiciones supuestamente de mayor seguridad.

## Regreso a clases: estrategia de regreso seguro a las aulas

A través del Diario Oficial de la Federación la SEP anuncia, en su Acuerdo número 23/08/21, la obligación de “...reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) ...en toda la República...” (DOF(b), 2021:1)

La justificación se basa en el Acuerdo del 27 de julio de 2021 de la Secretaría de salud, donde se explica que las personas recibieron un esquema de vacunación contra el virus covid-19 luego de dos semanas de su administración ya no son consideradas de riesgo para el contagio de la enfermedad o para sufrir un efecto grave de la misma. Asimismo hace hincapié en el derecho a la educación en México y su adecuado método de enseñanza y aprendizaje.

Igualmente, en este Acuerdo se establecen las bases para un regreso seguro, tomando en cuenta los establecidos por la Organización Mundial de la Salud (uso de cubrebocas, uso de gel antibacterial, afluencia reducida y distanciamiento) por lo que se dictan las medidas de organización y planeación, las cuales, según este Acuerdo, serían obligatorias para todas las escuelas, y consistirían en las siguientes:

- I. Integrar y activar los Comités Participativos de Salud Escolar (CPSE) en las escuelas de los niveles básico, medio superior y superior, quienes deberán establecer comunicación con su centro de salud más cercano cuando se requiriera.
- II. Establecer filtros de salud: en casa, en la entrada de la escuela y en el salón de clases.
- III. Lavar las manos con agua y jabón y/o uso de gel antibacterial.
- IV. Usar el cubrebocas de manera correcta sobre nariz y boca.
- V. Mantener la sana distancia.
- VI. Dar mayor uso a los espacios abiertos.
- VII. Suspender cualquier tipo de ceremonias o reuniones que concentren a la comunidad escolar.

- VIII. Avisar inmediatamente a las autoridades competentes en caso de que se detecte o se sospeche que alguna persona presente algún signo o síntoma respiratorio relacionado con el virus SARS-CoV2 (covid-19).
- IX. Procurar entre las y los educandos y docentes apoyo socioemocional y promover, entre otros, el curso en línea de SEPSALUD “Retorno Seguro” [climss.imss.gob.mx](http://climss.imss.gob.mx). (DOF(b), 2021:4).

En cuanto a las normas educativas específicas para el caso de la educación básica, se informa que el regreso será voluntario, sin que por ello se le niegue la inscripción, por lo que se solicita un diagnóstico de los niños y niñas que asistirán de manera presencial, esto con la finalidad de establecer acciones que permitan una afluencia reducida según el número de alumnos que regresarán a las aulas. También se especifica que las reuniones del Consejo Técnico Escolar serán llevadas a cabo de manera presencial tomando en cuenta todas las medidas antes mencionadas.

De acuerdo con lo anterior, al menos en el discurso oficial de estos Acuerdos, parece que la apertura de los centros escolares, en el caso de la educación básica, se realizará de forma escalonada, adecuada y segura. Sin embargo, habría que preguntarnos si en la realidad, esta estrategia fue general, organizada y con las condiciones de seguridad que ostenta el gobierno mexicano a través de diferentes acuerdos, tanto de las autoridades escolares como de la Secretaría de Salud.

## **Metodología**

El presente trabajo tiene como objetivo general analizar la percepción de los docentes de educación básica frente a la estrategia conocida como el regreso seguro a clases para el ciclo escolar 2021-2022, tomando en cuenta su experiencia subjetiva sobre este momento crítico para la educación, considerando sus opiniones sobre su seguridad, las herramientas de trabajo, el aprendizaje de los estudiantes, los métodos de enseñanza y la evaluación contrastándolas con el discurso oficial publicado en el Diario Oficial de la Federación a través de diferentes Acuerdos.

## Método

Se recurrió al análisis del discurso de Lauro Zavala a través del método de la Intertextualidad que permite hacer un contraste entre lo que se dice y lo que se hace mediante el estudio del contexto, el pretexto, y el texto. Estos tres aspectos son los argumentos mediante los cuales Zavala pretende explicar y comprender una realidad social desde el punto de vista de los propios actores comparándola con lo que se les dice en los discursos oficiales, generalmente a través de diferentes medios de comunicación.

Para el caso de esta investigación, la forma de analizar los discursos, según el método de la Intertextualidad, es el siguiente:

Tabla 2: Análisis de la percepción de los profesores sobre el regreso seguro a clases y el discurso oficial según el método del análisis del discurso de Lauro Zavala (1999)

Categorías teóricas	Significado	Relación con el objetivo de la investigación
Contexto	Se refiere a las características y condiciones donde sucede lo interpretado.	El contexto sería la escuela como lugar donde se llevan a cabo los procesos analizados. Por otro lado, las condiciones sanitarias son también parte de este contexto ya que determinan la situación en la que los profesores regresan a las aulas.
Pretexto	Son todos los discursos que explican lo interpretado desde el punto del que los redacta.	El pretexto serían todos los documentos oficiales (Acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Federación).
Texto	Se refiere a la interpretación del texto por parte de quien lo lee y pone en práctica.	El texto estará dado por las opiniones de los profesores como principales actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: Zavala, (1999) Elementos para el análisis de la intertextualidad.

De acuerdo con esta tabla, se tiene un contexto determinado que está representado por la escuela, como el espacio donde se llevó a cabo el regreso de los profesores a su trabajo presencial con los estudiantes; este correspondió a la exigencia del Gobierno federal mediante diferentes discursos sobre la necesidad de reanudar clases presenciales y bajo ciertas condiciones, recomendaciones y métodos pedagógicos, plasmados en los acuerdos emitidos por las autoridades en materia de educación y de salud, lo que se refiere al pretexto. En cuanto al texto, las opiniones y percepciones de quienes tienen que llevar a la práctica esos discursos, es esencial para comprender si lo que se dijo es lo que realmente se hizo. De esta forma, el análisis de la

estrategia del regreso seguro a clases se puede comprender desde lo oficial y la realidad en un contexto específico, como es la institución escolar.

Con respecto a las categorías de análisis conceptuales se consideraron cinco aspectos que son esenciales para el proceso educativo.

**Seguridad:** entendida como las medidas y protocolos sanitarios que garantizarán la salud de los profesores durante el ejercicio de sus labores docentes.

**Herramientas de trabajo:** son las condiciones tanto tecnológicas como físicas que la institución provee para el desarrollo adecuado del aprendizaje y la enseñanza de los estudiantes.

**Aprendizaje:** adquisición de nuevos conocimientos habilidades, y destrezas que permiten un desarrollo integral aplicable en un contexto y ámbito social determinado.

**Enseñanza:** sistema de instrucción pedagógica que permite la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para el desempeño de una persona en un futuro dentro de una sociedad.

**Evaluación:** valoración de los conocimientos, destrezas y habilidades que tiene una persona para la resolución de diferentes problemáticas, tomando en cuenta criterios establecidos institucionalmente y desde una postura teórica específica.

A través de estos aspectos se pretende alcanzar una comprensión cualitativa de la estrategia del regreso seguro a clases establecida por el Gobierno de México durante el ciclo escolar 2021-2022, considerando el contexto de la pandemia por covid-19.

## **Técnicas**

Se utilizó la entrevista a profundidad semiestructurada contando con la participación de maestros de una escuela educación básica ubicada en el municipio de Toluca, en el estado de México, realizadas durante los meses de mayo y junio de 2022. Los informantes se seleccionaron de acuerdo con la disponibilidad con el único criterio de que fueran profesores en activo de los todos los grados de educación básica, obteniéndose un total de 25 pro-

fesores pertenecientes al turno matutino de los cuales 5 son docentes de primero, 4 de segundo, 5 de tercero, 4 de cuarto, 4 de quinto, y 3 del sexto y último año del ciclo de primaria. En cuanto al sexo predominan las profesoras (17) frente a los profesores (8).

La estructura de la entrevista se compuso de tres preguntas para cada categoría, como se explica en la siguiente tabla:

Tabla 3: Estructura de la entrevista para cada categoría de análisis

Categoría	Preguntas
Seguridad	1. ¿Qué medidas sanitarias se pusieron en marcha en su institución para el regreso a clases? 2. ¿Se siguen respetando estas medidas sanitarias? 3. ¿Se siente seguro en su lugar de trabajo respecto al riesgo de contagio de covid-19?
Herramientas de trabajo	4. ¿Qué herramientas de trabajo le proporcionaron para el regreso a clases? 5. ¿Considera adecuadas estas herramientas? 6. ¿Existió una capacitación previa sobre el manejo de estas herramientas?
Aprendizaje	7. ¿Considera que el haber regresado a clases fue beneficioso para sus estudiantes? 8. ¿El aprendizaje fue igual para los que estaban presencialmente y los que estaban en línea? 9. ¿Cuál es su opinión sobre la preparación actual de los estudiantes?
Enseñanza	10. ¿Cómo fue el modelo de enseñanza que utilizó durante sus clases? 11. ¿La institución le proporcionó alguna capacitación para aplicar el modelo de enseñanza? 12. En general, ¿qué técnicas utilizó para la enseñanza durante este ciclo escolar?
Evaluación	13. ¿Cómo realizó la evaluación de los aprendizajes? 14. ¿Considera que fue lo adecuado? 15. ¿Cómo será la evaluación para el fin de curso?

Para el caso del contraste de las respuestas con los discursos oficiales se usó la técnica de análisis documental, comparando lo que se dijo y lo que en realidad pasó con respecto a estas mismas categorías de análisis, utilizando los Acuerdos publicados por la SEP durante el año 2021 en donde se especificaban las normas sanitarias, los fundamentos pedagógicos y didácticos para el regreso a clases y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

## Resultados

A continuación se presentan los hallazgos por cada una de las categorías antes mencionadas.

## Seguridad

Con respecto a las medidas de seguridad adoptadas en la institución, todos los docentes indicaron que *“Solo nos toman la temperatura y nos dan gel antes de entrar. Y siempre hay jabón en los baños. El cubrebocas es obligatorio.”* (Entrevista 13). Sobre este último punto algunos profesores (3) indicaron que esta estrategia no era adecuada porque: *“...algunos profesores lo traen mal puesto o vienen con cubrebocas de tela, que se sabe que esos no sirven para la enfermedad.”* (Entrevista 6). *“...a veces hay alumnos que no lo traen y no les dicen nada.”* (Entrevista 16), *“...se lo quitan a cada rato.”* (Entrevista 7).

Al preguntarles sobre otras medidas que se mencionan en el Acuerdo 23/08/21 como obligatorias (Integración de Comités participativos de salud, mantener sana distancia, dar mayor uso a los espacios abiertos, suspender reuniones y ceremonias, avisar a las autoridades de casos sospechosos de covid-19 y procurar apoyo socioemocional y promover cursos en línea por parte de la SEP para el regreso seguro), solo cuatro profesores indicaron que *“...el salón sí está bien ventilado... Tengo muchos alumnos, entonces sí tengo todo el tiempo abierto la puerta y con eso es suficiente.”* (Entrevista 1). Llama la atención el testimonio de esta profesora de quinto año que nos comentó lo siguiente: *“Pues mira, algunos salones no tienen la posibilidad de ventilar porque son salones con ventanales, pero yo estoy en un salón de los que sí tienen ventanas, entonces decidí traer un medidor de CO2 de mi casa para la escuela, así, cuando veo que hay saturación abro las ventanas... entonces así estábamos más seguros en la clase.”* (Entrevista 22). *“Yo solo ventilo abriendo la puerta, pero creo que sí servía bastante porque corría el viento y no se sentía encerrado el ambiente a pesar de que son muchos niños.”* (Entrevista 2).

Los demás indicaron que no existían tales condiciones: *“¿Cuáles Comités de Salud? Nunca nos comentaron nada de eso, y lo de los espacios abiertos, pues solamente cuando salen al recreo y a educación física, lo demás lo hacemos en el salón, que por cierto tampoco hay un distanciamiento entre alumnos, todos, casi todos, están viniendo.”* (Entrevista 7). *“Eso que usted dice no lo aplicamos... bueno, no hay ceremonias, pero sí se han llevado a cabo festivales, tampoco conocía lo de los Comités de Salud. Sobre la supuesta sana distancia, la verdad eso fue solo como un mes, cuando había pocos estudiantes, pero ahorita, por ejemplo, yo ya tengo a todos presencial y no hay espacio*

*entre ellos ni ventilación... Tengo 60 alumnos.” (Entrevista, 18). “En el primer mes más o menos había pocos alumnos entonces sí había una sana distancia, pero luego ya no fue posible. Las demás medidas aquí no se aplican” (Entrevista 23). “No aplicamos nada de eso, pero mire, sinceramente, las condiciones fueron diferentes según cada escuela... las escuelas privadas le invertían más dinero y cuidaban los protocolos, porque sabían que, si no, iban a quedarse sin estudiantes... de hecho, muchos centros escolares quebraron o estuvieron a punto de quebrar... para las escuelas públicas como la nuestra, dependemos del presupuesto del gobierno, y eso hace que no tengamos oportunidad de hacer cosas como por ejemplo, lo de los medidores de CO2 en los salones... sé que (nombre de la profesora) trajo de su casa un medidor, pero es la única, los demás tenemos que protegernos como podemos.”(Entrevista 23).*

Respecto a si estas medidas se siguen tomando en cuenta (esto hasta los meses de mayo y junio del 2022, fecha en la que se realizaron las entrevistas), la mayoría (18) indica que ya no se llevan a cabo, 3 de ellos indicaron que solo parcialmente, y los demás (4) nos comentaron que sí se siguen llevando a cabo.

Algunas respuestas significativas al respecto fueron las siguientes: “A partir de enero ya se relajó mucho la cosa, porque dijeron que bajaron los casos, entonces muchos padres de familia traían a sus hijos con cubrebocas de tela o sin nada. Y del gel y la temperatura, pues la verdad los niños entran rápido y ya no siguen ese protocolo. Además, a veces se acaba el gel. Aunque hay jabón en los baños, pues el gel creo que sería indispensable.” (Entrevista 5). “Ya no se llevan a cabo, ya casi no tenemos gel y cada uno lo tiene que traer, es que ya está por terminar el semestre, creo que no quieren comprar porque luego es un gasto innecesario, creo que es por eso.” (Entrevista 4). “Solo algunas, como el cubrebocas o la ventilación de salones, y lo de no hacer ceremonias, las demás ya no se llevan a cabo” (Entrevista 1). “Pues el cubrebocas sigue, lo demás ya se relajó mucho.” (Entrevista 3). “Sí se respetan, usamos cubrebocas, siguen con el gel, aunque a veces lo tiene que traer cada alumno, porque se llega a terminar, pero ponen jabón en los baños, entonces es cuestión de higiene nada más.” (Entrevista 5).

Finalmente, respecto a si se sienten seguros en su lugar de trabajo, solamente dos profesores indicaron que “...es seguro mientras uses bien el cubrebocas y no te lo quites para nada. Yo no me he enfermado a pesar de los contagios que ha habido aquí en la escuela” (Entrevista 19). “Es seguro solo

*para los que seguimos las normas y recomendaciones, porque a pesar de que sí ha habido contagios, y hasta muertes, los que usamos siempre el cubrebocas, traemos nuestro gel y nos lavamos las manos constantemente no nos hemos enfermado” (Entrevista 1).*

Las demás respuestas indican una percepción de incertidumbre ante la enfermedad *“A pesar de que los casos ya han bajado, casi ningún niño está vacunado y eso hace que existan muchos contagios entre ellos y entre nosotros... yo ya sufrí la enfermedad y varios de mis compañeros igualmente se contagiaron.” (Entrevista 8). “Hubo dos casos de muertes de compañeros por covid-19, sé que fue por complicaciones, pero esas cosas se hacen sentir inseguro en tu trabajo” (Entrevista 13). “Lo más difícil para mí fue al principio, no me sentía segura porque a pesar de que teníamos la vacuna, muchos profesores se enfermaron y, además, desde el principio ya había mucha afluencia, y muchos niños tuvieron covid-19. Para mí ahora es diferente, ya que yo soy maestra de sexto y caso todos los niños ya fueron vacunas, eso me dio un poco más de seguridad. Aún así, supimos de dos profesores que murieron de esto... fue muy triste, pero, sobre todo, me hizo sentir que a las autoridades no les importamos.... Porque dijeron que iban a cerrar la escuela con un solo caso sospechoso y eso nunca se cumplió, lo que hacían era enviar al grupo del profesor o niños infectados a su casa, pero los demás seguíamos trabajando igual.” (Entrevista 25). “Cuando regresamos me sentí muy insegura porque no veía claras las medidas, algunos padres llegaban sin cubrebocas y con los niños igual... decían que teníamos que dárselos y la escuela tuvo que invertir en cubrebocas, obviamente de los más baratos, para dárselos y así pudieran entrar. Además, aquí entre nos, el gel lo rebajan con agua, yo por eso traigo mi propio gel... perdón, tal vez no deba decir todo esto, pero como me dijo que hay anonimato, pues me atrevo a decirlo.” (Entrevista 21).*

Por lo tanto, para el tema de la seguridad se destaca que en general no existieron medidas adecuadas, no se llevaron a cabo los protocolos que se indicaron en el Acuerdo de la SEP, y en general los profesores no se sienten seguros en sus espacios de trabajo, a pesar de que para las fechas en las que se llevaron a cabo las entrevistas los casos supuestamente ya estaban controlados.

Aunque señalan que esta sensación de incertidumbre fue mayor al principio, de todas formas no se puede decir que los profesores tengan una percepción positiva ante las medidas tomadas por su institución. Es decir,

no existe una coherencia entre lo que se dijo en el discurso oficial y lo que en realidad se llevó a cabo por parte de la institución analizada.

### Herramientas para el trabajo docente

Como ya se dijo, nos referimos a todos los elementos que les fueron proporcionados a los docentes para llevar a cabo su práctica dentro de un modelo que, según la SEP, se considera como híbrido en el sentido de que, aunque se reanudaron actividades dentro de las escuelas, el regreso se consideró como voluntario. Para este caso se analizaron las herramientas proporcionadas por la institución y qué tan adecuadas fueron, así como si hubo capacitación en cuanto a su uso.

En el primer punto, casi la totalidad de los docentes (21) mencionaron que la única herramienta que tuvieron a su disposición fue el internet, pues el servicio se amplió y se mejoró con la finalidad de que pudieran atender a los alumnos que no estaban asistiendo. Destacamos los siguientes comentarios al respecto: *“... la institución hizo un esfuerzo por mejorar el servicio de internet, pero que nos hayan dado, por ejemplo, equipos o licencias específicas de programas, eso no”* (Entrevista 25). *“...pues solo el internet, sí lo mejoraron muchísimo, pero pues cosas como computadoras o licencias de programas, pues hasta la fecha no, pero ya ni creo que sea necesario.”* (Entrevista 4). *“En mi caso, más o menos como un mes estaba trabajando con el Classroom, y pues el internet sí funcionaba muy bien, además en mi grupo los niños sí contaban con elementos para poder realizar trabajos en línea y como son de sexto de primaria ya entienden bien la dinámica, claro que era versión gratuita. Ahorita ya casi el 90 % de mis alumnos están en presencial así que lo del Classroom solo es para muy pocos alumnos, pero, aun así, las herramientas, en este caso el internet, sí fueron buenas.”* (Entrevista 24).

En el segundo punto respecto a si fueron adecuadas o no, 5 profesores no tuvieron elementos para valorar esto porque: *“no sé, es que solo fue el internet, lo demás ya era lo oficial proporcionado por la SEP, y además, yo desde el principio tuve a todos presencial, entonces ya casi no usé cuestiones digitales. (Entrevista 22). “No podría decir si sirvió o no porque las condiciones de todos nosotros fueron diferentes... me refiero a que, por ejemplo, yo doy clase en primero de primaria y desde el inicio llegaron casi todos los pequeños,*

*así que el ampliar el servicio de internet no me sirvió, pero sé que a algunos sí, entonces no creo poder decir si fue bueno o malo.” (Entrevista 1).*

Once profesores consideran que fue adecuada la herramienta de internet, pero al principio. En palabras de los informantes: *“yo usaba mi teléfono para transmitir clases a través del Google meet a los alumnos que estaban en sus casas, y con el internet funcionaba bien al principio, pero en enero ya casi todos mis alumnos regresaron presencialmente, entonces ya no le vi el caso a la ampliación del internet.” (Entrevista 10).* *“Estuvo bien durante los primeros meses, luego ya comenzaron a llegar casi todos y de nada sirvió el internet.” (Entrevista 5).*

El resto (9) argumentó que las herramientas no fueron útiles para el trabajo dentro del aula, debido a que *“...el modelo supuestamente era híbrido, para lo que hubiera sido importante que colocaran una computadora en el salón o nos dieran una, porque lo de ampliar la cobertura y servicio de internet, pues sin equipos no le veo el caso.” (Entrevista 16).* *“La verdad, depende de cada quien, yo soy profesor de sexto año, casi desde el inicio tuve a todos en presencial y los que no asistieron, no tenían posibilidades de acceder a internet, pero eran solo cinco niños, De hecho, son los mismos que siguen en clases virtuales, entonces con ellos trabajo de manera diferente, no puedo usar el internet, por lo que para mí fue algo inútil.” (Entrevista 23).*

Sobre el caso de la capacitación docente para el uso de herramientas y otras cuestiones pedagógicas, los docentes señalaron que sí se les dio una capacitación, pero solamente al inicio del año escolar como se estableció en el Acuerdo 15/06/21. Destacamos las siguientes respuestas: *“Sí se dio una capacitación, durante agosto, antes de comenzar el ciclo escolar, pero solamente fue a nivel general y sobre cuestiones pedagógicas más que nada, sobre las herramientas, pues solo se mejoró el internet y se amplió la cobertura a los salones.” (Entrevista 3).* *“Considero que la capacitación no fue suficiente, fueron cuatro días al principio del año y párale de contar... a muchos no nos quedó claro cómo manejar lo del modelo híbrido. De las herramientas, si se refiere a cuestiones tecnológicas, solo se mejoró el internet, pero en realidad yo trabajé con los materiales oficiales, entonces no considero que existiera una capacitación adicional.” (Entrevista 8).* *“Tuvimos la capacitación normal, la de todos los años, se supone que sería específica para manejar el modelo híbrido, pero sinceramente eso no se dio.” (Entrevista 15).* *“No digo que no hubo capacitación o que estuvo mal, pero así específica para manejar herramientas*

*digitales, pues no, además a muchos no nos servían porque, en mi caso, de los que no vinieron pues luego no tenían internet o computadora personal, entonces era difícil ” (Entrevista 11).*

Es decir, se realizó la capacitación anual, pero los docentes consideran que fue innecesaria y poco útil.

En síntesis, las herramientas tecnológicas en este centro escolar se redujeron a la ampliación del servicio de internet, esta medida no fue tan necesaria, considerando que, en esta institución, los profesores argumentan que tuvieron mucha afluencia y eran muy pocos los que no asistían presencialmente, por lo que las estrategias no involucraban la comunicación virtual en tiempo real, sino, más bien, eran actividades para ser contestadas en plazos definidos, y en algunos casos ni siquiera era posible ya que muchos padres argumentaron no contar con el servicio de internet o tener una computadora en casa. Como afirmó un profesor de quinto año: *“En esta escuela el nivel socioeconómico de los niños es muy diverso. Somos una institución pública inserta en un contexto urbano, por lo que tenemos alumnos con muy altos recursos económicos y otros que vienen sin comer, por lo que a veces es difícil lidiar con esas diferencias al momento de elegir la herramienta adecuada para crear estrategias que apoyen a aquellos que no están asistiendo.” (Entrevista 19).*

## **Aprendizaje**

En este caso se preguntó a los docentes sobre el beneficio de haber regresado a clases, si el aprendizaje fue igual para todos y la opinión de la preparación actual de sus alumnos.

En cuanto al primer punto, tan solo 7 profesores mencionaron que fue bueno el regreso a clases, ya que *“...hacía falta que los chicos tuvieran interacción entre ellos y con nosotros como docentes, además, venían con muchas deficiencias de las clases virtuales, por eso considero que fue beneficioso, aunque peligroso por la cuestión de los contagios, pero a nivel de aprendizaje y emocional sí creo que la estrategia fue buena... a pesar de todo lo desorganizado fue mejor que como estábamos dando clase.” (Entrevista 22).* Sí ha favorecido el aprendizaje de los alumnos, pero creo que no es lo mismo en todos los grados, porque depende de cuántos estén viniendo y cuántos no. En mi caso, tengo a todo el grupo ya el presencial, entonces sí me facilita mucho

*trabajar con ellos, por eso digo que sí fue bueno.” (Entrevista 10). “Yo considero que sí fue muy beneficioso, por lo menos en el nivel que doy, primero de primaria, porque es un cambio drástico del preescolar y no se puede apoyar bien a los estudiantes si están en sus casas.”(Entrevista 1). “Mire, muchos profesores no estaban de acuerdo, les preocupaba el riesgo del covid, pero al final, creo que es más riesgo las condiciones en las que algunos de nuestros alumnos viven en sus casas, entonces, psicológicamente y emocionalmente sí lo fue... para el caso del aprendizaje, hubo que nivelarlos porque venían muy mal, y eso solo fue posible para los que estaban en presencial, entonces, a pesar de las fallas que pudiera tener la estrategia, fue bueno.” (Entrevista 16).*

Cinco de ellos indicaron que no sirvió de nada el regreso debido a que *“no fue obligatorio el regreso y por eso no ha funcionado. Los alumnos vienen cuando quieren, se hizo una junta con los padres de familia y se les dijo que debían escoger si sus hijos venían o no, eso para poder tener una planeación adecuada, pero al final llegaron los que quisieron.” (Entrevista 7). “Sinceramente hubiera funcionado obligando a que asistieran presencialmente, había padres que los traían como si fuera una guardería, con horarios tan irregulares no se puede aprender.” (Entrevista 20).*

Además, *“...hubo mucho ausentismo al principio y aunque se trataba de apoyarlos, a veces no había respuesta. Luego algunos fueron llegando, pero no iban a la par de sus compañeros. Otros ni siquiera han asistido, pero están inscritos, y no se sabe qué hacer con ellos, por eso digo que la estrategia, en cuanto a aprendizaje, no sirve.” (Entrevista 5).*

Un profesor opinó que *“el supuesto modelo híbrido fue lo que hizo que fracasara todo el aprendizaje, porque no fue posible llevarlo a cabo, entonces, ni atendías a los que estaban en clase, ni atendías a los que estaban en su casa. Muchos ya hemos optado por trabajar en las tardes con los que están virtualmente, y ni así, creo que sea suficiente, porque los resultados de las evaluaciones son terribles, al menos en mi grupo.” (Entrevista 4).*

Finalmente 13 profesores opinaron que fue beneficioso, pero solo para algunos. Se destacan los siguientes comentarios: *“Creo que solo para los que decidieron asistir, para los demás fue lo mismo y no tuvo caso.” (Entrevista 13). “Fue muy bueno al inicio y para los que asistieron, eran pocos y los podíamos atender muy bien, ya que los que no vinieron de plano les dejábamos tareas virtuales o los atendíamos por la tarde (o la mañana, según el turno).” (Entrevista 24).*

Estas últimas respuestas concuerdan con las aportadas para el caso de las diferencias entre los que asistieron y los que no, que en este caso fue unánime: los alumnos en línea no tuvieron un buen aprendizaje comparados con los que asistieron presencialmente. Destacamos los siguientes comentarios: *“Claro que no es igual, simplemente los que están en línea no hacen nada y por supuesto no han aprendido ni aprenderán nada, pero hasta la fecha no nos han dicho qué va a suceder con ellos.”* (Entrevista 2). *“Como ya le mencioné, solo los que decidieron asistir se beneficiaron y aprendieron, pero los demás no, entonces no podemos decir que las oportunidades de aprendizaje fueron igual para todos.”* (Entrevista 13). *“No fue posible atender a la par a los estudiantes que estaban en el aula y a los que estaban en línea, entonces no aprendieron lo mismo. Pero creo que dependió también de la actitud de los padres de familia de los alumnos en línea, ya que si apoyaban a sus hijos, sí se podía ver que avanzaban.”* (Entrevista 11). *“Yo no tengo alumnos virtuales, desde el inicio, como le dije, vinieron todos, pero a veces sí se llegaban a ausentar, sobre todo por enfermedad, y pues los atendía en línea, pero ahí me daba cuenta de que sí se comenzaban a atrasar cuando faltaban varios días.”* (Entrevista 22). *“El modelo híbrido no se pudo operar y por eso terminaron aprendiendo diferente.”* (Entrevista 21).

Por lo tanto, se destaca que los motivos por los que falló en cuestión de aprendizaje fueron: el ausentismo, la imposibilidad de atender a todos por igual ante un modelo híbrido y la flexibilidad para la asistencia de los estudiantes.

En cuanto a la preparación actual de los estudiantes, igualmente hay un consenso de opiniones sobre la disparidad entre ellos, pero también sobre un aprendizaje deficiente. Aunque en la institución donde se realizó el estudio la mayoría de los alumnos hasta la fecha de las entrevistas (mes de mayo y junio de 2022) estaban ya presencialmente, existían varios con un modelo virtual. Todos los docentes opinaron que existe una clara diferencia en el aprendizaje de los que asisten y los que no. En palabras de algunos de los informantes: *“Desde el inicio del ciclo escolar noté que aquellos que venían a la escuela tenían mejor rendimiento que los que seguían en una modalidad virtual. Aunque no puedo decir que estén muy bien preparados, sí se ha visto reflejado no solo en sus calificaciones sino en su aptitud y manejo emocional. Entonces la preparación de los estudiantes no es la misma, y lo peor es que es necesario nivelar a los que siguen sin venir a clases y por esa razón no hemos*

*alcanzado las metas de aprendizaje, porque tienen tantas deficiencias que no es posible que aprendan nuevas cosas.”(Entrevista 24). “Pues no puedo decir que estén bien preparados, pero eso era de esperarse ya que vienen de casi dos años de estar sin clases tradicionales y algunos de ellos ni siquiera estuvieron en clases, pero sí he observado que los que asistieron desde el inicio del año tienen una mejor preparación que los que vinieron a principios de 2022.” (Entrevista 3). “Sin duda tienen deficiencias, pero están mejor preparados los que vienen presencialmente que los que no. Lo que sí, considero es que no se alcanzarán las metas del programa.” (Entrevista 14). “No puedo hablar por todos, sabemos que nunca va a haber un aprendizaje igual para todos, eso es obvio, pero si pregunta quiénes aprendieron más, claramente fueron los que asistieron a la escuela. Los demás, depende, ya que se nota cuando los padres los apoyan que cuando están sin ninguna supervisión. Tengo cuatro alumnos que solo se presentaron a los exámenes, entonces, esos casos pues considero que ya están perdidos.” (Entrevista 19). “Aunque tal vez los que vinieron están mejor preparados, no pude alcanzar las metas del programa porque tuve que regresarme a cuestiones básicas. Yo doy clase en quinto grado, un año crucial, y no puedo avanzar porque no tienen los conocimientos y en sexto año a ver cómo les va.” (Entrevista 20).*

A manera de conclusión, la estrategia fue beneficiosa solo para algunos alumnos, pero en general no se puede decir que se alcanzó un buen aprendizaje, pues muchos de ellos no pudieron alcanzar las metas planteadas en los programas de estudio debido a las deficiencias que ya tenían por culpa de la pandemia. El principal problema que citan los profesores fue el modelo híbrido, que no permitió que todos avanzaran a la par, y por ello, en cuestión de la preparación actual, se destaca la necesidad de nivelar a los estudiantes, además de repasar y volver a temas que tendrían que saber desde años anteriores.

## **Enseñanza**

Lo que interesó saber sobre este tema fue cuál modelo de enseñanza utilizaron, si se proporcionó alguna capacitación para aplicar este modelo y las técnicas que usaron durante el ciclo escolar.

En primer lugar destacamos que todos los profesores nos indicaron que utilizaron un supuesto modelo híbrido, pero esto era tan solo de nombre, porque *“...al final no era ni híbrido ni a distancia ni presencial ni nada. Enseñamos como pudimos y con los recursos que teníamos a la mano. Eso de que atenderíamos a los estudiantes virtuales igual que a los que estaban en clase presencial pues no sucedió.”* (Entrevista 2). *“Al principio nos comentaron que íbamos a dar unas clases presenciales y otras virtuales desde nuestra casa. Supuestamente solo vendríamos 3 días a la semana y el resto no. Pero eso nunca lo aplicaron porque desde el inicio, al menos en esta institución, se tuvo mucha afluencia de estudiantes que demandaban venir todos los días, no tres, como se nos había dicho y por eso, para no meterse en problemas, decidieron que ya viniéramos todos los días y dar las clases presenciales. Las clases virtuales las dábamos como podíamos, algunos teníamos sesiones fuera de nuestro horario y les repetíamos las clases. Entonces, nunca tuvimos el modelo híbrido.”* (Entrevista 7). *“La institución en la capacitación de inicio de ciclo escolar nos planteó una cosa y luego se hizo otra. Se suponía que era híbrido porque había unos días presenciales y otros supuestamente en casa, pero eso no paso.”* (Entrevista 9). *“El modelo de enseñanza fue presencial, aunque digan que supuestamente fue híbrido, eso solo fue de nombre.”* (Entrevista 22).

Esto se aplica igualmente para la cuestión de la capacitación pues todos concuerdan en que no existió ninguna preparación específica, más que la de rutina al inicio del ciclo escolar. Además, 18 profesores opinaron que esa capacitación fue inútil porque las condiciones de la escuela nunca permitieron la aplicación de un modelo híbrido. Algunas respuestas significativas fueron: *“Nos dieron la capacitación inicial, como lo hacen siempre antes de que comencemos un nuevo ciclo escolar, pero no más. Además, como ya le mencioné antes, el modelo que aplicamos fue presencial, nunca fue híbrido como lo quisieron hacer porque las condiciones de la escuela no lo permitieron. Entonces la capacitación, sinceramente, fue inútil.”* (Entrevista 22). *“Solo tuvimos la capacitación que ya es de rutina, y aunque se iba a aplicar el modelo híbrido que propuso la SEP eso nunca pasó, por lo que no sirvió de nada.”* (Entrevista 15). *“Pues la capacitación normal, pero no sirvió para nuestra práctica posterior... al final tuvimos que enseñar como pudimos, ya que era complicado estar con alumnos en el aula y otros en sus casas. Muchos profesores acabamos dobleteando turno sin que nadie nos pagara por ello, pero todo*

*fue por nuestros estudiantes.” (Entrevista 5). “Con o sin capacitación fue lo mismo, nos dieron unos cursos al inicio del ciclo escolar, pero estos fueron sobre recomendaciones sanitarias y el modelo híbrido. que nunca llegamos a aplicar... no sirvió de nada.” (Entrevista 9).*

Y en cuanto a las técnicas de enseñanza, la siguiente tabla indica cuáles fueron los recursos que usaron los profesores durante este ciclo escolar.

Tabla 4: Descripción de las técnicas de enseñanza que utilizaron los profesores durante el ciclo escolar 2022

Técnica	Docentes que la utilizaron
Exposición	25
Lectura comentada	10
Mapas mentales	21
Mapas conceptuales	18
Estudio de caso	5
Gamificación	6
Aula invertida	12
Resúmenes	21
Fichas de trabajo	13
Recolección de firmas	17
Infografías	6
Debate	8

Sobre estos resultados destacamos los siguientes comentarios: *“Pues son prácticamente técnicas tradicionales, como la exposición, los resúmenes o las lecturas comentadas. Estas las trabajo con los alumnos que están en el aula. Para los que están en línea utilizo los mapas mentales, las infografías e igual los resúmenes, pero estos los entregan a través de correo electrónico.” (Entrevista 16). “Uso mapas conceptuales y mentales, resúmenes y la exposición. Es lo mismo para los que están en línea, solo que la exposición la realizo mediante Zoom y en mi casa.” (Entrevista 5). “Pues las tradicionales, o sea la exposición, debate, fichas de trabajo, firmas, y mapas mentales y conceptuales. Es lo mismo para todos, vengan o no.” (Entrevista 18). “Pues para los que no están viniendo les subo tarea en el Classroom, les pido hacer infografías, resúmenes y mapas mentales, para los demás uso principalmente la exposición, el deba-*

*te y el estudio de caso, que me ha sido muy útil para hacerlos meditar y pensar en cuestiones que les afectan directamente.” (Entrevista 20).*

En síntesis, con respecto a la enseñanza, la mayoría reconoce que fue deficiente, destacando dos aspectos que influyeron para este resultado: la imposibilidad del uso del modelo pedagógico híbrido, la flexibilidad en la asistencia y la falta de condiciones tecnológicas para poder transmitir las clases en tiempo real a los que estaban en sus casas. En cuanto a las técnicas, no se puede decir que fueran específicas para un modelo híbrido, la mayoría las aplicaron en el salón de clases, adaptando algunas al modelo en línea, utilizando para ello diferentes herramientas como Classroom y el correo electrónico.

## **Evaluación**

Los profesores respondieron sobre cómo realizaron la evaluación, si consideran que fue adecuada y cómo será la evaluación final para el curso que está por terminar.

En el primer punto, la evaluación se realizó a través de una escala determinada por el propio docente, pero también un examen escrito obligatorio que tenía que realizarse de manera presencial. En palabras de los profesores: *“Evaluamos con una escala, esa la determinamos nosotros como docentes, pero dentro de esta escala debe estar un porcentaje para el examen escrito, que se realiza de manera presencial. El porcentaje para eso debe ser el 30 %, esto lo establece la institución. En mi caso evalué el trabajo en el aula con un 40 %, 20 % de participación, 10 % tareas y 30 % el examen escrito.” (Entrevista 23).* *“Trabajamos con escala y examen escrito que debe valer 30 %. En mi caso les dejo tareas que valen un 40 % y el resto es de participación en clase. Obviamente los que no vienen tienen que compensarlo con otras cosas, como trabajos, resúmenes, elaboración de presentaciones etc.” (Entrevista 19).* *“La institución nos pide aplicar un examen que vale 30 % y es presencial y escrito. Y lo demás es una escala que nosotros determinamos. Yo evalué mediante exposición, ya que doy clases en sexto año y deben ya aprender esa habilidad, entonces a eso le doy un peso de 40 % y además es en equipos. El resto es de firmas de tareas que tienen que entregar.” (Entrevista 25).*

Con respecto a la eficacia de esta, destacamos que solamente un profesor considera que la forma de evaluar es adecuada para las circunstancias porque *“... refleja los conocimientos que están adquiriendo los alumnos y al mismo tiempo permite ver el rendimiento que están teniendo durante el ciclo escolar.”* (Entrevista 3).

El resto (22) no tiene una percepción de que sea muy adecuada debido, principalmente, a la falta de una aplicación del modelo híbrido para atender adecuadamente a todos los alumnos y que eso se pudiera reflejar en una evaluación más fácil y objetiva. Destacamos los comentarios siguientes: *“No considero que vaya a ser muy efectiva, sobre todo para los alumnos que no están viniendo; si les hacen un examen presencial y no vienen, ya tienen ese porcentaje en contra, porque por más que se diga que debe ser obligatoria su aplicación presencial, muchos padres no los han traído y entonces tenemos que ver cómo los vamos a evaluar.”* (Entrevista 11). *“No creo que sea efectiva, pero es que nada en este ciclo escolar lo es, así que la evaluación no va a ser la excepción.”* (Entrevista 12). *“Estamos todos haciendo lo que podemos por evaluar de la forma más objetiva posible, pero sabemos que una parte de la evaluación es el trabajo que se hace en el aula y que es continuo. Con alumnos que no vienen, suspensiones de clases por casos de covid, e inconsistencia en las asistencias de los estudiantes, pues eso no es posible, por eso no creo que sea efectiva.”* (Entrevista 7). *“No será efectiva mientras no se obligue a los alumnos a asistir de forma presencial”* (Entrevista 4). *“Ninguna evaluación es efectiva al 100 %, pero menos con circunstancias como las que estamos viviendo en estos momentos.”* (Entrevista 5). *“Pues no es objetiva, y más cuando los alumnos no pueden tener una calificación menor a 60, entonces todos pasan, hasta los que nunca asistieron, lo que hace cuestionarnos para qué evaluamos.”* (Entrevista 17). *“La evaluación realmente no va a ser objetiva, pero al menos podemos tomar en cuenta las evaluaciones diagnósticas que hicimos y compararlas con los resultados obtenidos al final para ver si realmente hubo un avance en cuanto al rendimiento.”* (Entrevista 21).

Y en cuanto a la evaluación final, los docentes indicaron que: *“Es lo mismo para todas las evaluaciones, no cambia para nada la evaluación final.”* (Entrevista 19). *“La escala aplica para todas las evaluaciones.”* (Entrevista 3). *“No sé a qué se refiere con evaluación final, si es a la calificación pues esa siempre ha sido el promedio de las calificaciones anteriores. La evaluación es*

*la misma para todos los trimestres.” (Entrevista 15). “Como ya le dije, es una escala y el examen, eso es igual para todas las evaluaciones. Ya para registrar la calificación se hace un promedio de todas las evaluaciones.” (Entrevista 25).*

Es decir, los profesores coinciden en que la evaluación se vio afectada por la falta de planeación y la imposibilidad de atender un modelo híbrido de educación, en donde unos van y otros no, lo que obligó a tomar medidas para atender a los alumnos en diferentes espacios y contextos.

Para concluir, las respuestas indican dificultades en cuanto a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, porque el tener a estudiantes presenciales y a distancia hacía muy disparate el avance de los estudiantes. Además, el encontrarse en un entorno inseguro afectó no solo a los profesores, sino a los estudiantes que no eran constantes en su desempeño, así como en la asistencia. Por lo tanto, se podría decir que la estrategia de regreso seguro no fue como se planteó en el discurso oficial, aunque no todo fue negativo ya que el haber abierto las escuelas hizo posible detectar algunas deficiencias en los estudiantes que tal vez puedan ser solventadas en el siguiente ciclo escolar, pues ya se ha realizado el anuncio por parte de la SEP sobre el regreso obligatorio de todos los alumnos para el ciclo escolar 2022-2023.

## **Discusión**

En los Acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Federación, documentos en donde se plasmaron diferentes indicaciones para el regreso seguro a clase, se exponen diferentes motivaciones para la justificación de la apertura de los centros escolares. Se utiliza un discurso oficial, fundamentado en una legalidad basada primordialmente en el interés superior del menor y el derecho recibir una educación. Sin embargo, parece que, por lo menos para el caso estudiado, no tienen que ver con la realidad, tanto de las condiciones físicas y económicas, como de los docentes, alumnos y autoridades.

Esto se puede observar en las diferentes categorías analizadas. En cuanto a la seguridad, se mencionan diferentes estrategias sanitarias para evitar el contagio de alumnos, profesores y autoridades; sin embargo, las opiniones de los profesores, como ya se observó, evidencian que la mayoría de ellas nunca se dieron a conocer o no se aplicaron. Por lo tanto, el derecho a la salud que se argumenta en el Acuerdo del 27 de julio de 2021 parece que no

se cumple porque los docentes mencionaron varios contagios, así como decesos durante el ciclo escolar 2021-2022.

En el caso de la enseñanza, claramente se observa una contradicción entre lo que dice el Acuerdo 26/12/20 y lo que realmente se aplicó en el contexto estudiado. En este Acuerdo se señala un modelo híbrido de educación, pero no queda claro cómo se va a implementar, es bastante ambiguo y solo aporta recomendaciones generales. Es difícil poder cumplir con lo que se indica, principalmente para las escuelas públicas, pues se aboga por el uso de medios digitales. Esto pone en jaque a las autoridades, quienes no tienen los medios tecnológicos para llevar a cabo este tipo de propuestas, además de contar con estudiantes de perfiles socioeconómicos bajos que no cuentan con los dispositivos necesarios para tomar las clases y, a veces, ni siquiera con un servicio de internet estable en sus hogares.

Sucede lo mismo en el caso de la evaluación. En el Acuerdo 23/08/21 se establecen los lineamientos para evaluar el ciclo escolar 2021-2022, sin embargo, dicho documento se centra más en las evaluaciones diagnósticas y deja que sea cada escuela quien implemente una evaluación de acuerdo con sus características particulares. Aunque se recomienda el uso de cuadernillos, exámenes impresos con preguntas cerradas, exámenes en línea y otros elementos, no establecen lineamientos concretos para llevar a cabo una evaluación objetiva. Por si fuera poco, al no permitir la reprobación de los estudiantes, independientemente si tienen los conocimientos o no, hace cuestionar el verdadero sentido de evaluar.

## **Conclusión**

La idea del “regreso seguro,” a decir de los docentes, fue en realidad poco positiva y solamente para los alumnos que decidieron asistir de manera presencial, pero no fue tan beneficiosa como se hubiera esperado. Tampoco brindó un entorno seguro como se dijo en el discurso oficial. Sin embargo, se tiene la esperanza de que el ciclo escolar que comienza será mucho mejor, ya que se ha decretado que será totalmente presencial. Eso hace que los profesores puedan regularizar a sus estudiantes de manera más efectiva, lo que no pudo ser durante el ciclo escolar 2021-2022.

Los errores principales fueron la desorganización en el regreso, la falta de protocolos sanitarios adecuados y la fantasía de las autoridades por querer implementar un modelo híbrido de educación para el cual la mayoría de las instituciones no estaba preparada.

En palabras de un profesor, el año escolar se podría definir como: “más trabajo, menos salud y educación deplorable”.

## Referencias

- Diario Oficial de la Federación(a) (2020) *Acuerdo número 02/03/20*. Secretaría de Gobernación. Ciudad de México.
- Diario Oficial de la Federación(a) (2021) *Acuerdo número 15/06/21*. Secretaría de Gobernación. Ciudad de México.
- Diario Oficial de la Federación(b) (2021) *Acuerdo número 23/08/21*. Secretaría de Gobernación. Ciudad de México.
- Diario Oficial de la Federación(b) (2020) *Acuerdo número 12/06/20*. Secretaría de Gobernación. Ciudad de México.
- Diario Oficial de la Federación(c) *Acuerdo número 14/07/20* secretaria de Gobernación. Ciudad de México.
- Diario Oficial de la Federación(d) (2020) *Acuerdo número 26/12/20*. Secretaría de Gobernación. Ciudad de México.
- Koury y Hirschhaut (2020) Reseña histórica del COVID-19. ¿Cómo y por qué llegamos a esta pandemia? *Acta Odontológica Venezolana*. Edición Especial COVID-19 (3) 38. pp. 8
- Navarrete, Manzanilla y Ocaña (2020) Políticas implementadas por el Gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L, (Esp.) pp. 143-172. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Sánchez y La Fuente (2020) COVID-19: cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento, ¿son lo mismo? *Anales de pediatría* (93) 1, 73-74 pp.
- World Health Organization (2020) Virtual press conference on COVID-19 – 11 March 2020 Disponible en [https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/transcripts/who-audio-emergencies-coronavirus-press-conference-full-andfinal-11mar2020.pdf?sfvrsn=cb432bb3\\_2](https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/transcripts/who-audio-emergencies-coronavirus-press-conference-full-andfinal-11mar2020.pdf?sfvrsn=cb432bb3_2) (Consultado el 11 de febrero del 2022)
- Zavala, L. (1999) Elementos para el análisis de la Intertextualidad. *Cuadernos de Literatura*. V (10). 27-51.



## II. Formación y transición hacia las nuevas tecnologías para la enseñanza. Un reto del egresado de la Escuela Normal

EDITH ARACELI JARAMILLO MARTÍNEZ\*

LUZ JANELLY MUÑOZ GARCÍA\*\*

JESÚS RAMÍREZ BERMÚDEZ\*\*\*

### Resumen

La inserción laboral del egresado normalista ha sido objeto de estudio en los últimos años por diversas instituciones, analizado como proceso complejo permeado por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, la cual exige cumplir con diversos aspectos multifactoriales, evidenciados por los saberes del docente a través de los perfiles profesionales, **26** **criterios e indicadores en el marco para la excelencia de la enseñanza y la gestión escolar en educación básica.** Este estudio se realizó a egresados de las generaciones 2016-2020 y 2017-2021, población conformada por 58 licenciados de educación de preescolar que representan el 100 % de ambas generaciones. El objetivo principal fue comprender los saberes que movilizan los egresados en el uso y manejo de las nuevas tecnologías para la enseñanza; al ser un estudio no experimental se aplicó una encuesta electrónica como recurso ante la nueva normalidad causada por el SARS-CoV-2. La presente investigación se enmarca dentro de la metodología cuantitativa, el diseño utilizado es no experimental de tipo explicativo, que tiene como

\* Maestra en Educación. Investigador educativo de la Escuela Normal No.3 de Nezahualcóyotl, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6491-3495>

\*\* Investigador educativo de la Escuela Normal No.3 de Nezahualcóyotl, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1590-0488>

\*\*\* Investigador educativo de la Escuela Normal No.3 de Nezahualcóyotl, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8082-5576>

propósito establecer las causas de los sucesos, problemas o fenómenos que se estudian con técnica de recolección de información en una temporalidad desde enero de 2021 a diciembre de 2022. Los resultados brindan un bosquejo contextual del desempeño docente, así como de las problemáticas y necesidades de la enseñanza en línea; si bien la implementación de recursos tecnológicos no implicó un obstáculo para los nuevos docentes, ya que en su formación inicial del Plan de Estudios 2012 se contaba con el trayecto formativo en el uso didáctico-pedagógico de las TIC, sí lo fue para alumnos y padres de familia, dada la disponibilidad de los mismos, su desarrollo de las competencias tecnológicas y la privación de dispositivos electrónicos. Esto ocasionó en los egresados un reto en la implementación de las nuevas modalidades educativas desde tres dimensiones: la adecuación de los contenidos del currículum de educación preescolar, no previstos para estos escenarios educativos, los tiempos destinados a la intervención docente y el ajuste a sus planificaciones.

***Palabras Clave:** Formación docente, nuevas tecnologías, enseñanza, egresado*

## 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 educa-

4  
tiva, 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).

46  
La reforma a los artículos 3.º y 73.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos genera las leyes secundarias, modificando la Ley General de Educación (LGE), las normas para que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), creado en 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 3.º, 31.º y 73.º 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, tiene por objeto:

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. Normar los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, y 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 elementos 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; 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 las dependencias responsables, diversos mecanismos y procedimientos para atender lo establecido en la convocatoria emitida por las autoridades correspondientes.

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, sitios que debe cubrir para poder desempeñarse en el campo profesional en que se ha formado <sup>26</sup> 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 y 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 y profesional.
- Crear referentes sobre el seguimiento al 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 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 de los cursos del plan de estudios en que se formó y de los contenidos vistos en los mismos. Además de qué saberes utiliza para una transición y adecuación de currículum para estas modalidades.

El Plan de Estudios de la licenciatura en educación preescolar presenta 15 competencias que deben desarrollarse a lo largo de la formación inicial, se distribuyen en seis genéricas y nueve profesionales; existen dos competencias que se relacionan directamente con el uso de las Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC), la primera pertenece a las genéricas, emplea las tecnologías de la información y la comunicación conformada por tres unidades de competencia, donde el egresado debe de aplicar sus habilidades digitales en diversos contextos, usar de manera crítica y segura las tecnologías de la información y la comunicación y participar en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología.

La competencia profesional “usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje,” se forma por cuatro unidades de competencia en la cual al concluir la carrera el nuevo docente debe demostrar el logro adquirido al aplicar estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos, promover el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos, emplear la tecnología para generar comunidades de aprendizaje y usar los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.

Para lograr la consolidación de estas competencias durante su formación inicial existen evidencias de conocimiento, producto o desempeño que se les solicita en los diferentes cursos a lo largo de la carrera, cada una de ellas con criterios establecidos que se manifiestan en diversas actividades dentro

de la vida cotidiana del futuro docente, una de ellas es la práctica profesional que realiza a lo largo de su formación en diversos contextos, con diferentes intencionalidades y con tiempos marcados en los documentos normativos como el trayecto de la práctica profesional y el proyecto institucional de práctica profesional.

En los últimos cinco años se han observado a diferentes generaciones en sus jornadas de prácticas que realizan durante el séptimo y octavo semestre de la licenciatura en contextos reales y en tiempos prolongados, se ha identificado, hasta antes de la pandemia, que si bien las futuras egresadas emplean las TIC con fines pedagógicos, lo hacen de una manera muy elemental, para proyectar un video corto, escuchar cuentos, leyendas o canciones y en ocasiones mostrar algunas diapositivas, muy pocas veces usan plataformas o aplicaciones que permitan la interacción mediante recursos tecnológicos donde el niño experimente, construya, responda o juegue; entendiendo que el aprendizaje está centrado en el alumno y dificultando la significatividad del mismo.

Al concluir el séptimo semestre se realiza un foro denominado “el desarrollo de las competencias profesionales” que permite a los futuros docentes identificar las competencias profesionales que de acuerdo a una valoración emitida por las educadoras titulares, su autoevaluación y las observaciones realizadas por los académicos de la escuela Normal, identifican la competencia más desarrollada y de igual manera la que menos se ha favorecido, en un trabajo integrador que involucra a todos los integrantes de colegio de dicho semestre, donde se ha manifestado como una constante la competencia “usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje,” como la menos favorecida. Si bien las futuras egresadas en los últimos cinco años han demostrado un uso y manejo de las TIC de manera competente, es importante mencionar que son empleadas para su beneficio, es decir para su aprendizaje, pero pocas veces las utilizan para la enseñanza con propuestas innovadoras, significativas o de impacto en sus centros escolares.

Es por lo mencionado que surge la inquietud de un grupo de docentes y del Cuerpo Académico de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl el dar seguimiento al egresado de las generaciones 2016-2020 y 2017-2021, en una temporalidad de dos años, sobre el uso y manejo de las TIC en su vida laboral; si bien se ha tenido acercamientos con los directivos donde son

asignadas las egresadas y de manera general manifiestan que son muy buenas para el uso de la tecnología, también se centra en el formato y presentación de diversos escritos o documentos que se les solicita y muestran muchas dudas, por ejemplo, en las plataformas donde se registran las evaluaciones de los alumnos.

Por todo lo anterior se cuestiona ¿cómo se forma y transita el egresado de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl en el uso y manejo de las nuevas tecnologías para la enseñanza en el nivel preescolar? Acompañando a esta pregunta de investigación tenemos otras colaterales: ¿Qué conocimientos posee el egresado de la escuela normal en el uso y manejo de las nuevas tecnologías para la enseñanza en el nivel preescolar? ¿Cuál es la importancia del uso y manejo de las nuevas tecnologías para el desarrollo de buenas prácticas docentes? ¿De qué manera influye la formación y transición de los egresados en el uso y manejo de las nuevas tecnologías para la enseñanza en su práctica docente?

Este estudio presenta como objetivo general explicar la formación y transición del egresado de la escuela normal en el uso y manejo de las nuevas tecnologías para la enseñanza; y tres objetivos específicos: identificar los conocimientos del egresado de la escuela normal sobre el uso y manejo de las nuevas tecnologías para la enseñanza en la práctica docente, reconocer la importancia del uso y manejo de las nuevas tecnologías para las buenas prácticas docentes y comprender la influencia de la formación y transición de los egresados en el uso de las nuevas tecnologías.

### **La transición del egresado a la educación virtual, en línea y a distancia**

Existen diversas propuestas sobre la educación a distancia y en línea, mismas que hoy en día son una exigencia social. Cuando las realidades rebasan las posibilidades de educar por medios convencionales se hace una actualización donde la capacitación es indispensable. Es inimaginable pensar que la falta de ella será una desventaja potencial para la realización de las actividades educativas.

Las escuelas contemplan el cumplimiento de la formación de estudiantes, sin embargo, las condiciones en tiempos de pandemia por covid-19 ha

traído una realidad distinta a la que se conocía. Desde el surgimiento de la educación en línea, los maestros y estudiantes se han ido adaptando a un modelo que cumple con características particulares sin perder la esencia de los fines educacionales. El maestro, por su parte, prepara la clase mediante la revisión de los temas, buscando ejemplos, elaborando materiales digitales que le sean aptos para el trabajo docente, entre otras actividades propias de la didáctica.

Jerónimo (2004), menciona que la educación a distancia rompe con mitos, para dar paso a una forma de enseñanza basada en los recursos tecnológicos, como son las denominadas tecnologías de la información y comunicación, que si bien cumplen con comunicar y enseñar, también está comprobado que esta forma de trabajo académico hoy tiene un auge que luce oportuno al tiempo que vivimos, aunque con un lamentable atraso de al menos dos décadas.

Ya sea presencial o a distancia, virtual y en línea, la educación se basa en un proceso pedagógico que el docente cumple como función primordial. El estudiante deja de ser un mero receptor, pasa al estado activo del aprendizaje realizando lectura, escritura de ideas y de argumentos donde ponga de manifiesto los aprendizajes que va construyendo mediante el aprendizaje basado en experiencias, problemas, experimentaciones, a través de procesos de acercamiento y adaptación al entorno real de trabajo profesional del área en que se forma. (Barberá, 2000)

La pregunta se encuentra en el aire ¿qué es la educación en línea? Por lo que la respuesta que ofrece Jerónimo (2008) refiere a un modelo que se mira con otros lentes, se prepara un discurso y se establecen estrategias de enseñanza y de aprendizaje que resulten idóneos para el trabajo en red. El papel del docente y el alumno cumple con un proceso de responsabilidad individual y colectiva, donde las formas de socialización entre estos y entre alumno-alumno, se ven inmersos en plataformas de teleformación (formación a distancia), también conocidas como plataformas educativas.

Este modelo exige madurez y autonomía, autorregulación y compromiso, constancia y empeño en el trabajo, ya que Barberá (2000) menciona, al describir la incógnita de la educación a distancia, que muchos confunden a esta con algo que de pronto llega y se esfuma. Y la educación nunca debe comprenderse así, la educación es un proceso largo que abarca toda la vida

de las personas, primordialmente en los primeros años de vida, para posteriormente ir adecuando lo ya aprendido a las realidades que se le presentan a los sujetos. Es entonces que la educación a distancia requiere seriedad y actitud, además de aptitud.

Parte de las acciones exitosas es la perseverancia, la paciencia y la diversidad en el trabajo didáctico, la búsqueda de estrategias y la creatividad para elaborar materiales en formato digital. Ya lo predijo Jacques Delors (1998) en su informe a la UNESCO, que la educación basada en medios tecnológicos y digitales para el siglo XXI no era una necesidad, sino una exigencia y hoy nos encontramos en ese momento.

Es importante señalar que la educación a distancia y la educación en línea son modelos que tienen algunas décadas de existencia, sin embargo, en Europa comenzó a tener auge. Posteriormente fue conocida en América y algunos países sudamericanos y de Centroamérica como Argentina, Brasil, Chile, México, entre otros hicieron sus primeras propuestas que se difundieron alcanzando un éxito paulatino. Los fracasos no estuvieron ausentes, más bien los hubo en gran medida, sirviendo mucho en la construcción de un perfeccionamiento permanente a ir implementándose poco a poco en escuelas que hicieron inversiones importantes para crear aulas dotadas de recursos tecnológicos y brindar calidad en sus servicios.

Los entornos de enseñanza y aprendizaje virtuales se caracterizan por ser asíncronos (no coincidencia en el espacio y el tiempo), respondiendo a dos elementos clave en la sociedad en red: la comunicación y el acceso a la información; es una herramienta de interacción de todos sus integrantes, mediante el uso de plataformas, blogs, wikis, correo electrónico, entre otros, estableciendo una comunicación entre docentes y estudiantes, alumnos y alumnas, incluso autoridades educativas y padres de familia. Permite el acceso a la información y el aprendizaje colaborativo entre los involucrados (Guitert, 2014).

La capacitación es indispensable para el logro. Docentes y estudiantes capacitados son un aspecto que favorece el tránsito por las plataformas educativas.

Cabe señalar que durante la pandemia por covid-19 en 2020 y 2021, la exigencia llegó de manera inesperada a todo el ámbito educativo, por lo que las instituciones educativas no tuvieron opción de acceder a esta forma de

impartir educación formal. Si bien muchos docentes no tuvieron problema en adaptarse al uso de medios en su labor educacional, también muchos más, que fueron formados en modelos convencionales sin uso de medios electrónicos, presentaron distintas dificultades que en ciertos casos se superaron y en otros no.

La educación normal, no estuvo exenta. Al tratarse de estudios a nivel licenciatura, aceleraron los procesos de actualización con buenos y regulares resultados.

### **Currículum formativo y el perfil de egreso**

El currículum es un asunto que requiere atención especial, en cuanto es un modelo que plasma el tipo de perfil que se plantea para la formación de seres sociales que impactan directamente en el contexto en donde se desarrollan e intervienen.

Para Sacristán (1988), en el currículum se tiene una perspectiva de un espacio donde se adquiere forma y significado, según la actividad a la cual se dirige, denominándose objeto de conocimiento, por considerar que cumple las metas preestablecidas y definidas en él. Es entonces que el currículum se puede entender como una práctica de índole cultural, por ser una práctica que se refleja en un contexto, para él y en él. Los procesos de aprendizaje son influenciados por una serie de simbolismos culturales situados.

Todo plan de estudios se desarrolla en las condiciones del entorno académico, administrativo y social de una institución educativa. No se soslaya el término de calidad educativa, toda vez que es el soporte sobre el cual se aplica y ejecuta un programa educativo con todos sus componentes que en él se establecen.

La práctica, siendo uno de los principales objetivos dentro del ámbito educativo, tiene una presencia en un momento histórico que refiere usos, técnicas, procedimientos y perspectivas que hasta cierto punto parecieran dominantes por el tipo de cultura que predomina en un centro escolar. Aun con ello, la práctica educativa es un aspecto prístino en la escuela.

Otro aspecto inmerso es la enseñanza que realiza el docente, ejecutante del currículum. En este proceso se posibilita la mirada hermenéutica que le impone dicho profesional. Su experiencia, su formación y niveles de actua-

lización, más allá de la credencialización, la sensibilidad profesional y hasta la vocación misma, influyen en el logro educativo. Es por ello que este es un actor primordial en el logro de los fines curriculares.

Ver la trascendencia del currículum vierte perspectivas en un atisbo al futuro próximo cercano, el cual no va más allá de cuatro años, porque los planes de estudio actuales cumplen en general ocho semestres de duración, al menos en las carreras ofertadas para profesionales de la educación. Lo anterior como en el caso de los programas normalistas para la formación de docentes para la educación básica.

Una de las restricciones que se tienen en el desarrollo curricular es la administración de la educación, que por lo general se dirige a cumplir con políticas educativas. Un remedio que han practicado algunos países es el de plasmar ideas y principios educativos en las políticas administrativas y de gestión que permitan hacer una triangulación coherente entre las políticas educativas y el desarrollo de currículum. En este caso, la cultura predomina en el desarrollo del currículum formal.

Pero, ante lo anterior, ¿qué es el currículum? Heubner (citado en Sacristán, 1988, p.16) considera que “es una forma de acceder al conocimiento”. Se describe como una práctica que surge de un modelo en sincronía de reflexionar los temas de educación. Es una práctica en la función socializadora con una connotación cultural de la institución educadora. Lleva consigo una serie de subsistemas con prácticas diferenciadas y diversificadas en medio de una práctica pedagógica (enseñanza).

En el currículum se establecen relaciones comunicativas mediante el diálogo, entre los actores educativos, los elementos y procesos técnicos inmersos e influyentes se consideran los seres con actitudes y aptitudes ante la enseñanza y el aprendizaje, mediante un programa establecido con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales con la meta de formar.

De acuerdo con lo anterior, la presencia de un currículum o plan de estudios fija un modelo en el cual se orienta el trabajo académico y administrativo para basarse en él durante la formación de estudiantes bajo un esquema que se establece como perfil de egreso. Ahí se determinan las pautas de análisis de los diversos contenidos.

Existen las orientaciones básicas que circunscriben la labor docente y el enfoque que deben cuidar; la mirada pedagógica, la psicológica, sus con-

tenidos concretos, su estructura, los medios y recursos sugeridos, secuencia, coherencia, dosificación, la gradualidad y profundidad en el estudio que deben realizar los estudiantes, además del desarrollo de diversos aprendizajes que se reflejan en la construcción de estructuras mentales que se definen mediante conocimientos, habilidades, valores, aptitudes y actitudes, como respuesta ante las demandas cognitivas, sociales, profesionales, de identidad y ética, así como culturales propias de la profesión docente.

Se considera que los procesos históricos, sociales, culturales, económicos, científicos, tecnológicos, y otros presentes, determinan las condiciones en que se forma y ejerce la profesión educativa. En este caso, la adquisición de herramientas teóricas, metodológicas, instrumentales y disciplinares favorecen la atención a situaciones sobre problemas en el aula con el fin de apearse al currículum y alcanzar las metas esperadas en los alumnos.

Definir los roles que intervienen en el desarrollo curricular es importante al considerar que el trabajo docente difiere del trabajo del estudiante; mientras uno diagnostica, planea, desarrolla, evalúa y reflexiona, el otro recibe un programa curricular mediante trabajo de clase y extraclase, por medio de las denominadas actividades donde se tratan temas dosificados, secuenciados y trabajados en diferentes niveles de profundidad; se le presentan de maneras diversificadas las experiencias, estrategias, los materiales y distintos conocimientos que deberá interiorizar para definir las estructuras mentales esperadas y acordes al perfil de egreso. En ello se tienen programados conocimientos, habilidades, destrezas, desempeños, valores, actitudes y por supuesto, aptitudes apegadas a lo que se pretende formar en el perfil de egreso.

Es importante reconocer las palabras de Sacristán (1988), el cual sugiere que todo estudiante que se forma bajo un plan educativo mantendrá un tiempo de vigencia de los conocimientos como tal, sin embargo, existen dos posturas que se han comprobado. Una de ellas menciona que los alumnos mantienen solo un tiempo corto los conocimientos, que le son útiles durante tiempos relativamente cortos. Esos tiempos se definen como el tiempo en que ven el tema y hasta que aplican algún tipo de evaluación con los temas revisados.

Otra es cuando el estudiante egresa, se ha formado bajo un programa que le ha posibilitado adquirir una formación mediante los conocimientos,

habilidades, valores y otras cualidades incluidas en el perfil de egreso, no obstante, la consolidación de esos rasgos se da en tres fases:

1. En el primer año de egreso, cuando es el profesional novel donde experimenta de alguna manera lo aprendido, se involucra de una manera formal al trabajo en condiciones reales y con la responsabilidad de la titularidad de un grupo u otro encargo en el sistema educativo.
2. En el segundo año de egreso, en el cual el profesional egresado ha reconocido sus procesos de formación en un contexto real, donde ha podido evaluar sus límites y alcances, fortalezas y debilidades, mismas que le permiten tener una mirada mayormente apegada a la realidad de su trabajo y desempeño, reflexiona en mayor cuantía su año novel, redireccionando de una forma más consciente el trabajo que realiza.
3. El tercer año es la verdadera consolidación del perfil de egreso, el cual le ha posibilitado crear un estilo con mayor solidez y conciencia del trabajo docente, la atención de las necesidades de su aula y alumnos, así también con las familias y equipo de trabajo al interior de la escuela donde se emplea.

### **El egresado de las escuelas normales**

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 que se ha formado, emitidos por el Servicio Profesional Docente, primeramente, y en la actualidad por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM).

Por otro lado, 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).

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 y 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 y profesional.
- Crear referentes sobre el seguimiento a egresados 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).

Si bien atender todos estos objetivos es necesario para el seguimiento a egresados, las nuevas modalidades de educación que se han generado a partir del confinamiento por el SARS-CoV-2 se tienen que observar otros, como 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 qué saberes utiliza para una transición y adecuación de currículum para estas modalidades y que fue planeado para la educación básica de manera presencial.

## Metodología

La función fundamental del método científico en el desarrollo de la ciencia permite la generación de nuevos conocimientos sobre los fenómenos, eventos y procesos, además desempeñan un papel importante en la configuración y desarrollo de la teoría científica (Ortiz, 2015). Frecuentemente se conceptualiza al método y a la metodología como sinónimos, sin embargo, son diferentes ya que contribuyen cada uno a la investigación de forma distinta. Kuprian (1978, como se citó en Ocaña, 2015, p. 23) define el método como “la cadena ordenada de pasos (acciones) basada en un aparato conceptual determinado y en reglas que permiten avanzar en el proceso del conocimiento, desde lo conocido a lo desconocido”. Mientras que a la metodología la conceptualiza como “el conjunto de procedimientos particulares que permiten utilizar uno u otro método en una esfera específica de la realidad”.

De manera puntal, se entiende por método como el camino por seguir mediante una serie de operaciones y reglas prefijadas con anterioridad para alcanzar el camino propuesto; la metodología estudia, analiza, promueve y depura al método, el cual se particulariza de la variedad que existe en cada rama científica, es decir, dependiendo el tipo de estudio se empleará el método que mejor convenga a la investigación y que guardará una estrecha relación con el marco teórico.

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo que Monje (2011) define:

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 esta 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 dejando 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 se realizó un estudio con **diseño no experimental** transversal, **debido a que se recolectaron 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.** 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 dependientes (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” (p. 93).

## **Población**

La población se entiende como un conjunto de elementos que comparten características en común que se pretende obtener información. (Hernández, R.; Mendoza, C. 2018). Se retomarán a 24 alumnas de la generación 2016-2020 y a 34 alumnas de la generación 2017-2021 la primera con un año de experiencia en el ámbito laboral y que por motivos de contingencia su intervención fue desde las plataformas institucionales con actividades síncronas y asíncronas, la segunda generación se encuentra en su primer año y se están incorporando a una educación híbrida o en línea.

## **Muestra**

La muestra es no probabilística, por algún motivo del investigador o por la propia investigación es elegida, es decir, existe un sesgo en su elección, según el tipo, es una muestra por conveniencia que para Monje (2011, p. 127) “también se llama una muestra fortuita, se selecciona de acuerdo a la intención del investigador”. Fue dividida en forma proporcional entre las dos generaciones 2016-2020 y 2017-2021.

## **Procedimiento e instrumento de recolección de información**

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. Fue distribuida de manera electrónica mediante un formulario de Google y consta de cinco categorías y 80 ítems, la cual se aplicó a las estudiantes de las generaciones ya mencionadas y una tercera generación primeramente para su monitoreo.

El análisis de datos fue por medio de la estadística descriptiva, de la cual se implica la frecuencia de cada pregunta. Para dar a conocer el resultado de este estudio se utilizó el programa SPSS, el cual permite 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.

10

## Resultados

Una vez finalizado el proceso de recolección de la información se hace una revisión minuciosa de los datos recabados, esto con el objetivo de discriminar todos aquellos en los que existan omisión o presenten un sesgo (es un error sistemático donde se seleccionan o favorecen algunas respuestas de la información solicitada), para seleccionar los aportes que abonen de manera real a la investigación. Después de obtener la información que se conservó al concluir este filtro, y tomándola del instrumento mencionado, en su primer apartado denominado datos generales del egresado se encuentran los siguientes resultados. Como lo menciona Díaz (2009):

El análisis de una variable permite un primer conocimiento de la realidad objeto de estudio, además de preparar los datos para que puedan ser utilizados en las relaciones bivariantes. Aunque el primer conocimiento de la realidad obtenido mediante el análisis univariante es un paso previo e imprescindible antes de proceder con las relaciones entre variables, una mayor riqueza de análisis presenta la utilización de diversas técnicas de análisis bivalente o multivariante. (p. 28)

## Características generales de las generaciones

Se encuestaron a dos generaciones de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, la 2016-2020 conformada por 34 egresadas, de las cuales 23 respondieron 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 res-

puesta es del 68 % y de la segunda 54 %, considerando que la totalidad de ambas generaciones es el 62 %. Sus edades oscilan entre los 22 a los 26 años, con una moda de 23 años (ver tabla 1); de la generación 2016-2020 cuatro atienden primer grado, once, segundo y ocho, tercer año. De la 2017-2021; uno, primer grado, ocho atienden segundo y cuatro, tercer grado.

Tabla 1. *Edad de las encuestadas*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	22	8	22.2	22.2
	23	19	52.8	75
Válido	24	5	13.9	88.9
	25	2	5.6	94.4
	26	2	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 quince en el matutino lo que representa el 34.7 % y el 65.3 % 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, a 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 tienen entre tres a seis años.

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:

Tabla 2. Cantidad de alumnos por egresado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	0	1	2.8	22.2
	9	1	2.8	52.8
	10	1	2.8	13.9
	14	2	5.6	5.6
	15	1	2.8	5.6
	16	2	5.6	5.6
	17	1	2.8	2.8
	18	1	2.8	2.8
	20	3	8.3	8.3
	21	2	5.6	5.6
	22	2	5.6	5.6
Válido	23	1	2.8	2.8
	24	3	8.3	8.3
	25	3	8.3	8.3
	26	2	5.6	5.6
	27	1	2.8	2.8
	28	2	5.6	5.6
	29	3	8.3	8.3
	30	3	8.3	8.3
	31	1	2.8	2.8
Total	36	100.0	100.0	100.0

Nota: Cantidad de alumnos que atienden los egresados de las generaciones 2016-2020 y 2017-2021, frecuencia y porcentaje acumulado.

6

Asignar las plazas vacantes objeto de la convocatoria, sea para el inicio del ciclo escolar o en el transcurso de este, 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 a 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 basificarla 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, 38.9 % eligió un preescolar de orden estatal y 58.3 % federal, sin embargo, 2.8 % brindó sus servicios en escuelas particulares durante el tiempo que no laboró en alguno de los sistemas mencionados (ver tabla 3).

Tabla 3. *Sistemas educativos donde laboran los egresados*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Estatal	14	38.8	38.9
	Federal	21	58.3	97.2
	Otro	1	28.8	
	Total	36	100	100

Nota: Los sistemas federales han recibido en sus instituciones a un porcentaje elevado de las generaciones 2016-2020 y 2017-2021.

## Uso de herramientas para la docencia: antes de la pandemia

Para conocer sobre la vida del estudiante e incorporación a la docencia, se sabe que utilizan el internet en casa en un 90 % de encuestadas, mientras que el restante lo usa frecuente y ocasionalmente. Incluso hubo quien mencionó que nunca lo utiliza en su casa. Cuentan con un espacio adecuado para el trabajo en su hogar, donde se reconoce que 50 % lo tiene diariamente, un 36 % frecuentemente y el resto, ocasionalmente, sin ofrecer más datos que describan las condiciones que refieren.

Cuentan con equipo de cómputo de escritorio o portátil en su gran mayoría (75 %), y frecuentemente en 19.4 %. el resto menciona que nunca y ocasionalmente. De la misma forma, para el uso de tableta electrónica. Aunque para esta última, la mayoría que nunca usa tableta representó el 53 %, 25 % para uso ocasional y 22 % restante mencionó que diario o

frecuentemente. Cabe señalar que el estudiantado que respondió ocasionalmente o nunca, consideraron tal respuesta por no contar con este recurso tecnológico.

El espacio en casa para el trabajo académico corresponde 50 % todos los días, 36 % lo dispone frecuentemente y el resto, ocasionalmente. Con respecto al espacio para la realización de actividades físicas y ejercicio, lo disponen adecuadamente 53 % todos los días, 22 % frecuentemente, 14 % de manera ocasional y 11 % respondió que nunca.

Para acceder a la plataforma Zoom, Meet, Teams u otro tipo de videoconferencia (gratuito o pagado), diariamente pudieron acceder 47 % de estudiantes, Frecuentemente 14 %, ocasionalmente 25 %, mientras que 14 % restante mencionó que nunca. Lo anterior se relaciona directamente con el nulo acceso a internet que tienen en casa, para lo cual han buscado otras alternativas para poder cumplir con los estudios y actividades académicas.

Sobre el correo electrónico, 44 % accede diariamente, 42 % lo utiliza frecuentemente, mientras que 14 % respondió que ocasionalmente. No hubo respuestas que refirieran nunca acceder.

La mensajería instantánea como WhatsApp, Telegram o algún otro, es utilizado en 86 % como diario, el resto refiere que es frecuente y ocasionalmente, por lo que son plataformas de uso cotidiano.

El celular con la tecnología móvil, por excelencia, ha sido aprovechado para diversas formas de telecomunicación, entre ellas para fines educativos. El formulario observa que el 64 % lo utiliza diariamente para ese fin, 17 % lo usa frecuentemente, 17 % lo aprovecha ocasionalmente y el resto responde que nunca.

En el periodo de la pandemia, referente para esta investigación, sobre el uso de la televisión se obtuvo que el 28 % la utiliza todos los días, 22 % frecuentemente, 31 % ocasionalmente, y 19 % nunca. Cabe señalar que la pregunta aludió al uso del programa "Aprende en casa", mismo que fue creado con la intención de dar cobertura a las diferentes condiciones en las cuales se encontrara la población que recibiría educación básica.

El uso de libros para el trabajo docente se vio reflejado según las respuestas en 58 % que los utilizaron frecuentemente, ocasionalmente se consultaron 17 %, mientras que 25 % restante, no los consultaron.

## Uso de herramientas para la docencia: Hoy en día

El internet fue utilizado en 81% cada día, 11 % frecuentemente, el 8% de forma ocasional. En este tiempo todo el mundo lo usaba por las condiciones de salud durante la pandemia. Así entonces, las docentes se ven en la necesidad de hacer uso de computadoras personales en un 53 % todos los días, con 28 % que utilizaron frecuentemente, y 19 % de forma ocasional. Otra opción fue la tableta electrónica con un uso diario del 3 % de respuestas, 8 % lo utilizan frecuentemente, 22 % de forma ocasional y 67 % nunca la utilizó. Estas últimas respuestas consideran que la tableta no es un dispositivo con el que se cuente por parte de los docentes; esto permite comprender que la tecnología fue la base del desarrollo de las actividades a distancia y desde el interior de los hogares.

En relación al espacio, respondieron que para el trabajo en casa (escritorio o mesa, silla), tuvieron condiciones adecuadas a diario con 42 %, 39 % frecuentemente y 19 % ocasionalmente. Para la realización de actividades físicas (ejercicio), 17 % lo tuvo diariamente, 39 % frecuentemente, un 36 % ocasionalmente y 8 % no lo tuvo.

El acceso a plataformas de videoconferencia como Zoom, Meet, Teams u otro, fue en 22 % a diario, 17 % lo hizo frecuentemente, ocasionalmente 50 %, mientras que el 11% nunca lo hizo. El correo electrónico se manejó diariamente en 44 %, frecuentemente 36 %, 14 % en ocasiones y el resto nunca lo usó.

En cuanto a la mensajería instantánea como WhatsApp, Telegram o alguna otra, se utilizó en 75 % todos los días, 13 % lo hizo frecuentemente, 8 % lo hizo ocasionalmente y el resto nunca. Se puede decir que representó un importante medio de comunicación.

Sobre el aparato celular o teléfono móvil que permitió el contacto con los distintos actores, incluyendo padres de familia, cuyas respuestas mostraron que 72 % se hizo a diario, 14 % frecuentemente, 11 % en ocasiones y el resto nunca.

Con respecto al uso de la televisión para las sesiones de “Aprende en casa” 11 % lo hizo diariamente, 6 % nunca lo hizo, ocasionalmente 47 %, y nunca en 36 %. Cabe mencionar que las sesiones no se realizaban a diario,

el programa correspondió a algunas sesiones semanales, o hasta de una a la semana. Quienes nunca lo hicieron fue por no recibir la señal.

La consulta de libros de texto se realizó con 28 % a diario, 53 % frecuentemente, 19 % en algunas ocasiones. Las visitas domiciliarias de alumnos fueron 8 % de forma frecuente, ocasionalmente 19 %, mientras que el 72 % nunca las realizó.

Es importante mencionar que las condiciones de pandemia delimitaron las actividades presenciales, sin embargo, estas mantuvieron un ritmo proporcional al trabajo presencial. Prevalece el uso de la tecnología en las distintas circunstancias del trabajo educativo desde las respuestas que brindaron las estudiantes y las docentes en servicio. Es innegable que estos tiempos aceleraron y exigieron el uso de la tecnología como plataforma sobre la cual se basaran las comunicaciones y la información requerida. Algunos actores no cuentan con los servicios básicos de internet, el cual a la fecha sigue siendo ciertamente caro y hasta inaccesible para diferentes personas que, si bien en las ciudades no se tiene el problema como tal, en contextos marginales, se tienen diversas limitaciones en los servicios, mostrando limitantes para el trabajo cotidiano, aun a distancia y en línea.

No contar con equipos y hasta con equipos actualizados imposibilita el acceso a la información y a las comunicaciones básicas en un contexto como el de una pandemia. Rebasando este término de *pandemia*, es una realidad que las condiciones sociales requieren el uso de la tecnología como socialmente se ha creado, implicando a su vez que los tiempos utilizan la tecnología con que se cuenta y con la que se propone por parte de los fabricantes y comercializadores para disponerla, aunque los costos siguen siendo elevados para toda la población. Con lo anterior puede decirse que la necesidad lleva a las familias y profesionales de educación a hacer esfuerzos para cumplir con la labor diaria de la vida en la sociedad.

### **Habilidades de los alumnos en el uso de herramientas para la escuela: Antes del confinamiento**

Las docentes recién incorporadas al servicio profesional dan a conocer un antecedente del uso de habilidades de herramientas digitales y tecnologías de sus alumnos antes de la pandemia como análisis de la disponibilidad de

los recursos, se indica que solo 17 % de los alumnos utiliza el internet en casa diariamente; 33 % frecuentemente, mientras que 42 % lo usa ocasionalmente y 8 % nunca.

En relación a los alumnos que usan algún tipo de recurso tecnológico como equipos de cómputo fijos, portátiles o tabletas; mostrando que solo 11 % utilizan equipo de cómputo fijos, equipos de cómputo portátiles lo hace 14 %, 75 % utiliza el celular como medio educativo, de la tableta nadie refiere que la utiliza.

El espacio para el trabajo en casa de los alumnos como parte del acondicionamiento (escritorio o mesa, silla) las docentes mencionan que 6 % lo tenían diario 33 % frecuentemente, 44 % ocasionalmente y 17 % nunca. En relación al espacio para realizar actividades físicas en casa el 6 % lo tenían diario a disposición el 30% frecuentemente y 52% ocasionalmente y solo 12 % no contaba con el espacio. Por lo que los porcentajes más altos muestran que solo ocasionalmente los alumnos contaban con espacios físicos acondicionados para el trabajo académico y la activación física.

Sobre el acceso al correo electrónico por parte del padre de familia, las docentes comentan que 11 % accede diariamente, 11 % lo utiliza frecuentemente, mientras que 42 % respondió que ocasionalmente y 36 % nunca y en relación al uso de WhatsApp, Telegram o algún otro, las docentes mencionan que los padres de familia utilizan 44 % diario, 19 % frecuentemente, 28 % ocasionalmente y 8 % nunca; 63 % de los padres de familia lo utilizan diario o frecuentemente para comunicarse con las maestras a diferencia del correo que solo 22 % de los padres lo utilizan diario o frecuentemente para la comunicación con las docentes.

Refieren que los alumnos antes de la pandemia utilizaban los recursos como la televisión como parte del aprendizaje, también que 11 % lo utiliza todos los días, 19 % frecuentemente, 39 % ocasionalmente y 30 % nunca. Cabe señalar que la pregunta aludió al uso del programa "Aprende en casa", mismo que fue creado con la intención de dar cobertura a las diferentes condiciones en las cuales se encontrara la población que recibiría educación básica.

Del uso de libros para el trabajo académico las docentes refieren que se utilizaba antes de la pandemia en un 19 % diario, 42 % lo utilizaron frecuentemente, 30 % ocasionalmente, mientras que 8 % restante, no los utilizaban.

En relación a las visitas domiciliarias que atendieron las docentes antes de la pandemia 0 % menciona que diario, 6 % frecuentemente, 22 % ocasionalmente y 72 % nunca actividad que no se instauraba como algo regular.

### **Habilidades de los alumnos en el uso de herramientas para la escuela: Hoy en día**

Durante la pandemia las docentes entrevistadas valoran e identifican si las habilidades de los niños son suficientes en el uso de algunas herramientas, así como el de los padres de familia que se encuentran al frente de la educación de sus hijos, indicando que el internet de casa 28 % lo usa diario, 55 % frecuentemente, 19 % ocasionalmente y 3 % nunca.

En relación a los alumnos que usan algún tipo de recurso tecnológico como equipos de cómputo fijos, portátiles o tabletas se muestra que solo 22 % utilizan equipos de cómputo y 22 % tabletas lo usan diario, 36 % equipos de cómputo y 28 % tabletas utilizan frecuentemente el recurso, y 30 % en ambos tanto como equipo de cómputo o tableta lo utilizan ocasionalmente y 11 % y 17 % nunca.

En el uso del celular se muestra que los alumnos cuentan con un acceso de 47 % diario y 33 % frecuentemente, teniendo un 80 % el acceso al celular y solo 14 % ocasionalmente, 6 % nunca usaban el celular, siendo una de las herramientas tecnológicas más utilizadas por los alumnos y padres de familia.

El espacio para el trabajo en casa de los alumnos como parte del acondicionamiento durante la pandemia (escritorio o mesa, silla) las docentes mencionan que 39 % cuentan con ello diario, 39 % frecuentemente, 22 % ocasionalmente y 0 % nunca. En relación al espacio para realizar actividades físicas en casa 36 % lo acondicionan diario, 30 % frecuentemente 33 % ocasionalmente y 0 % no cuentan con el espacio.

En relación al acceso al correo electrónico por parte del padre de familia durante la pandemia, las docentes comentan que 19 % accede diariamente, 17 % lo utiliza frecuentemente, mientras que 33 % respondió que ocasionalmente y 30 % nunca y en relación al uso de WhatsApp, Telegram o algún otro, las docentes mencionan que los padres de familia utilizan el 69 % diario, 14 % frecuentemente, 14 % ocasionalmente y el 3 % nunca; 83 % de los

padres de familia lo utilizan diario o frecuentemente para comunicarse con las maestras a diferencia del correo que solo 26 % de los padres lo utilizan diario o frecuentemente para la comunicación con las docentes.

Las docentes refieren que los alumnos durante la pandemia utilizan los recursos como la televisión como parte del aprendizaje; refieren que 19 % lo utiliza todos los días, 25 % frecuentemente, 33 % ocasionalmente y 22 % nunca. Cabe señalar que la pregunta aludió al uso del programa “Aprende en casa”, mismo que fue creado con la intención de dar cobertura a las diferentes condiciones en las cuales se encontrara la población que recibiría educación básica.

Del uso de libros para el trabajo académico las docentes refieren que durante la pandemia en 30 % lo utilizan diario, 47 % lo utilizan frecuentemente, 17 % ocasionalmente, mientras que 6 % restante, no los utilizaban.

En relación a las visitas domiciliarias durante la pandemia, las docentes mencionan que 11 % atendieron diario, 8 % frecuentemente, 30 % ocasionalmente y 50 % nunca tuvieron que hacer visitas domiciliarias.

### **Competencias docentes**

Las competencias propias de la profesión docente son 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 son la planeación, evaluación, revisión de bibliografía, 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, con 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 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 LMS 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 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). Doce 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 (ver tabla 5).

Tabla 4. *Métodos de enseñanza acordes al contexto de educación a distancia, híbrida o presencial*

		Siempre	Casi siempre	Total
Generación de egreso	2016-2020	7	16	23
	2017-2021	9	4	13
		16	20	36

Nota: El total de las encuestadas manifiestan que casi siempre o siempre utilizan métodos de enseñanza acordes al contexto.

Tabla 5. *Recursos y medios didácticos considerando el contexto y características de los estudiantes*

		Siempre	Casi siempre	Total
Generación de egreso	2016-2020	9	14	23
	2017-2021	3	10	13
		12	24	36

Nota: Uso de recursos didácticos por generación.

## Conclusiones

En este marco sociopolítico, la importancia de centrar el estudio desde una lectura coyuntural para comprender el contexto laboral del egresado, se encuentra con 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, instituciones con marcos legales distintos traduciéndose en opuestas según lo argumentado por los periodos presidenciales distintos; al analizarse se denotan sus consecuentes procesos dinamizadores de vicisitudes que los egresados han de enfrentar, ya que en ellos se encuentran los aspectos legales que dan sustento al proceso de profesionalización del magisterio de educación básica con la aprobación de la Ley General del Servicio Profesional Docente a partir de la administración de Enrique Peña Nieto (2012-2018), trastocando la permanencia en el servicio, ya que en la presente administración de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), se observa un conjunto de enunciatarios legales que transforman tres componentes: ingreso, promoción y permanencia en el servicio profesional docente 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.

Ante lo mencionado se reconoce que las autoridades federales y estatales en el ámbito educativo publican las vacantes existentes en ciertas fechas al concluir el ciclo escolar, lo que ha originado una incongruencia laboral ya que se observa en los resultados que los egresados de estas generaciones de estudio en su mayoría han optado por incorporarse al subsistema federal a pesar de que se forman profesionalmente en el Estado de México, por lo que da muestra de una carencia de plazas en el nivel preescolar o mínimo de la publicación de las vacantes reales, lo que lleva al egresado a elegir un espacio muchas veces en lugares alejados de su residencia al momento de acreditar y obtener una plaza mediante el proceso de ingreso.

La continua modificación de la convocatoria para los elementos multifactoriales que se solicitaron en estas dos generaciones cambiaron y esto es una constante desde la gestión del actual gobierno ya que en ninguna convocatoria han sido los mismos, generando incertidumbres en los participantes y en los docentes de las escuelas normales; se deben regular estos procesos para dar certeza a los participantes. Con esto se demuestra que las políticas educativas no han sido posicionadas para el ingreso, la promoción horizontal y vertical.

Por otro lado, el objetivo general de esta investigación que era explicar la formación y transición del egresado de la escuela normal en el uso y manejo de las nuevas tecnologías para la enseñanza, se logró ya que si bien el instrumento empleado permite identificar la innovación del egresado, en el caso de ambas generaciones, para atender las clases en línea, virtuales, a distancia o híbridas durante la evolución de la contingencia sanitaria, no se recuperaron mediante otra técnica o instrumento de recogida de información aportaciones que los egresados pudieran verter sobre las vicisitudes atendidas en este periodo del estudio.

Se reconoce que el egresado tiene amplios conocimientos sobre el uso y manejo de la tecnología para la enseñanza que fueron adquiriendo a lo largo de la carrera por los cursos recibidos durante su formación inicial y además de algunas certificaciones como Microsoft gestionadas por la institución escolar, el uso de Edmodo por algunos docentes en el desarrollo de sus cursos, el portafolio electrónico como evidencia integradora al culminar algún semestre, entre otras; pero también de manera individual y autodidáctica al momento de atender un taller, diplomado, certificación o inclusive alguna movilidad virtual que fueron impartidos por otras dependencias en horarios extraescolares y también tomados durante la pandemia como egresados. Esto permite comprender la influencia de la formación y transición de los egresados en el uso de las nuevas tecnologías.

Las entrevistas virtuales realizadas a los empleadores de ambas generaciones, por la responsable del programa institucional de seguimiento a egresados, permitieron identificar los conocimientos del egresado de la escuela normal sobre el uso y manejo de las nuevas tecnologías para la enseñanza en la práctica docente, reconocer la importancia del uso y manejo de las nuevas tecnologías para las buenas prácticas docentes. Es importante mencionar que ambas generaciones tuvieron la oportunidad dentro de su proceso formativo de atender desde la función de estudiante y de futura docente el uso y manejo de diversas plataformas como Edmodo, Classroom, Meet, Teams, Zoom, y aplicaciones como Facebook, WhatsApp, Telegram, entre otras. Esto permitió ampliar sus conocimientos en algunas de ellas como alumno y como docente.

## Referencias

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Mc. Graw Hill.
- Barberá, H. (2000). *La incógnita de la educación a distancia*. Nominó.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla S.A.
- Briones, G. (2002). Investigación social cuantitativa en *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales* ARFO. (pp. 18-28).
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Díaz, V. (2009). *Análisis de datos de encuesta. Desarrollo de una investigación completa utilizando SPSS*. UOC.
- Fierro, L. (2022). *Descubre qué es un LMS y sus características*. Crehana. <https://www.crehana.com/ec/blog/empresas/que-es-un-lms/>. Consultado el 21 de septiembre de 2022.
- Guitert, M. (2014). *El docente en línea. Aprender colaborando en la red*. UOC.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández, R.; Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativas y mixta*. Mc Graw Hill.
- Jerónimo, A. (2008) *Investigación de la formación en red, indagando en la virtualidad*. UNAM.
- Jerónimo, A. (2008) *Aprendizaje en red, en busca de la comunidad virtual*. UNAM.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento*. McGraw-Hill.
- Maggio, M. (2012) *La tecnología educativa en perspectiva. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Grupo Planeta.
- Majó I. (2002) *La revolución educativa en la era del Internet*. Praxis.
- Monje, A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*. UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Programa de Comunicación Social y Periodismo Neiva.
- Navarro, J. (2014). *La inserción laboral de los egresados universitarios. Perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación*. ANUIES.
- Ocaña, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias humanas y sociales*. Ediciones de la U.
- Ortíz, E. (2015). *La dialéctica en las investigaciones educativas*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11(2), 1-26.
- 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.
- Ramírez, J. (2020). *Sinergia educativa, principio fundamental en la consolidación de competencias profesionales*. Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Sacristán, G. (1988) *El Currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- 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. Consultado el 30 de septiembre 2022. <https://www.uab.cat/web/estudiar/mooc/que-es-un-curso-mooc1345668281247>.

### III. La resignificación docente de los medios digitales para las prácticas durante el confinamiento

ROSA ISELA ALFARO HERNÁNDEZ\*

#### Resumen

El confinamiento por la pandemia de covid-19 transformó la realidad en diversos ámbitos, incluyendo el educativo; durante este periodo, los docentes se vieron en la necesidad de trasladar sus prácticas a los medios digitales; esto condujo a una interpretación subjetiva de los mismos porque, al usarlos, también los significan. La relación de los docentes con los medios digitales se modificó, propiciando la resignificación de los mismos. El objetivo del presente trabajo es interpretar los significados que los docentes de secundaria otorgaron a los medios digitales para sus prácticas en el contexto de pandemia.

Lo metodológico dentro de la investigación es visto como un proceso de articulación y ajuste permanente que pone en diálogo a las preguntas de investigación, la dimensión teórica y el referente empírico (Buenfil, 2011). La forma de documentar la resignificación de los medios digitales fue a través de las narrativas autobiográficas de cinco docentes de una escuela secundaria del municipio de Ixtapaluca, en las que se hizo explícito el proceso por el que atravesaron los docentes durante el confinamiento y cómo fue su relación con los medios digitales. Para la interpretación, se retoma la perspec-

\* Maestra. Rosa Isela Alfaro Hernández. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (<https://isceem.edomex.gob.mx/>). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9403-097X>

tiva hermenéutico-narrativa como la forma de articular lo teórico con lo empírico que se encuentran en relación constante dentro de este trabajo.

En el panorama educativo actual es necesario documentar los cambios que ocurrieron durante el confinamiento y que han tenido consecuencias en lo que atañe al papel de los docentes como usuarios digitales. Los hallazgos de la investigación se organizan en apartados que responden a las categorías analíticas de la investigación: redes sociales, servicios de mensajería instantánea y plataformas educativas, pues se encontró que fueron estos medios los que los docentes usaron durante el confinamiento para sus prácticas y, por tanto, los resignificaron tanto en el plano profesional como en el subjetivo.

**Palabras clave:** Prácticas docentes, confinamiento, resignificación, medios digitales

## Introducción

Durante el periodo de confinamiento provocado por la pandemia de covid-19, el sistema educativo mexicano pasó de lo presencial a lo virtual de forma abrupta; por ello, los docentes de todos los niveles educativos debieron encontrar distintas maneras de seguir realizando sus prácticas. Uno de los requisitos fundamentales a considerar fue la distancia social requerida por la emergencia sanitaria que atravesaba el país. De esta manera, los docentes se trasladaron a los medios digitales para continuar su labor educativa.

En este capítulo consideramos como medios digitales a todos aquellos sistemas de codificación en un lenguaje que solo puede ser decodificado por una máquina, ya sea en formato de sonido, imagen o video a través de un soporte digital. Estos medios adoptan una gran variedad de formas, desde documentos enviados a través de un correo electrónico, imágenes compartidas por medio de la red, videos, audios grabados en una aplicación de mensajería, videollamadas, etc. Cuando hablamos de ellos, no hacemos referencia a los objetos o aparatos tecnológicos, sino que son tratados como un concepto que lleva dentro las cargas simbólicas y culturales, el algoritmo y el espacio donde conviven los sujetos.

La relación de los docentes con estos medios no es nueva, pues ellos han sido usuarios digitales desde antes de que comenzara el confinamiento.

to; no obstante, el uso que hasta entonces se había hecho de ellos estaba más relacionado con su función de herramientas de reproducción de imágenes, audio y video; por ejemplo, con el uso del “cañón” dentro de las aulas. Esta relación se transformó durante el confinamiento ya que para los docentes representaron canales de información y redes de comunicación, tanto vertical como horizontal, entre maestros y alumnos, y fueron también el espacio de encuentro de las comunidades escolares, lo que les permitió resignificarlos.

El presente capítulo surge como resultado de una investigación doctoral llevada a cabo entre abril de 2020 y marzo de 2021, la cual se fundamentó metodológicamente en el modelo planteado por Rosa Nidia Buenfil donde se ajustan y articulan de forma permanente tres ámbitos: *a) una dimensión teórica, b) el referente empírico y c) las preguntas del investigador*. De esta manera, “la articulación y ajuste de estos tres componentes no se idealiza como una relación armónica y definitiva, sino como una tensión permanente” (Buenfil, 2016, p. 61).

Se abordó desde un enfoque hermenéutico-narrativo que permitió acercarse a los sujetos interpretando el mundo para acceder a los sentidos y significados que los docentes otorgan a una realidad determinada. Narrar es una actividad que requiere la reflexión por parte del sujeto, quien para transformar la experiencia vivida en relato hace uso de recursos temporales que le permiten ordenarla. Dice Ricoeur que “entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de necesidad transcultural” (Ricoeur, 2004, p. 113). Así, el análisis de las narrativas construidas por los sujetos permitió desentrañar las estructuras de significación que se entrelazan en las categorías establecidas.

El propósito de este capítulo es presentar la interpretación de los significados que cinco sujetos docentes de una secundaria perteneciente al municipio de Ixtapaluca otorgaron a los medios digitales para sus prácticas en el contexto de pandemia. Con este fin, está organizado en cuatro apartados: 1) La educación en el contexto de confinamiento, 2) Los medios digitales en educación, 3) Sentidos y significados de las prácticas docentes, y 4) Resignificación de los medios digitales para las prácticas docentes.

## 1. La educación en el contexto de confinamiento

En el año 2020 la realidad cambió de modo abrupto, obligando a la sociedad a entrar de forma acelerada a la transformación digital, esto quiere decir que las actividades económicas y educativas se realizarían a partir de la lógica de la tecnología. La pandemia que inició en Wuhan, China, en diciembre de 2019 afectó todos los ámbitos de la vida, incluyendo el educativo, pues el confinamiento obligatorio causó importantes cambios en el mundo:

La covid-19 detuvo el mundo. O más exactamente, ralentizó la actividad humana. Los capullos siguen brotando en primavera, las ballenas continúan sus largas migraciones, la temporada de seca vuelve a quemar la tierra y el planeta sigue su rotación y traslación, todos indiferentes a nosotros. Somos los humanos quienes, aterrados por una muerte invisible y viral, hemos detenido nuestras relaciones, encerrándonos en unidades cada vez más pequeñas: el Estado-nación, la ciudad, la comunidad, la casa, la soledad. (Plá, 2020, p.30)

El virus causante de la pandemia, el SARS-COV2, se extendió con gran rapidez de manera global; gran parte de los países del mundo se vieron en la necesidad de declarar el cierre de actividades “para proteger a sus poblaciones y mitigar los contagios, que se multiplican de manera exponencial, los gobiernos han recomendado —y en algunos casos, obligado— a sus ciudadanos a resguardarse en sus hogares” (Alcántara, 2020, p.75).

El 27 de febrero de 2020 fue una fecha decisiva para México, pues ese día se detectó el primer caso de covid-19; dado que los contagios se multiplicaron rápidamente, para marzo las autoridades tomaron la decisión de declarar el inicio de la Jornada Nacional de Sana Distancia. Una de las primeras actividades afectadas fue la educación, el entonces titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Esteban Moctezuma Barragán, anunció la suspensión de clases del 20 de marzo al 20 de abril de 2020, cuando ya se reportaban 26 casos confirmados a lo largo del país. Así, los estudiantes dejarían de asistir a clases presenciales y los profesores debían dejar trabajos para que los millones de alumnos de educación básica de todo el territorio nacional pudieran hacerlos en casa.

El aviso de la extensión de la Jornada Nacional de Sana Distancia llegó el 17 de abril, fue entonces que la SEP consideró necesario implementar una nueva modalidad educativa que requería el manejo de herramientas tecnológicas por parte de los docentes para poder comunicarse con sus alumnos y dar clases por medio de plataformas virtuales:

El secretario de Educación encabezó la presentación de la “Nueva escuela mexicana digital. Desaprendiendo para aprender”, conferencia en la que nunca logró explicar lo que sería necesario desaprender y, en cambio, abrió la puerta a Google for Education y a sus gerentes, para convertirse en los nuevos referentes del sistema educativo mexicano. Sorpresivamente vimos a los gerentes de innovación, de alianzas estratégicas y *trainers* dirigirse a los maestros. La promesa que acompañó esta acción fue iniciar la capacitación (no formación) de 500,000 docentes entre abril y noviembre de este año, para que pudieran diseñar objetos de aprendizaje y sesiones de trabajo en línea utilizando las herramientas que ofrece la tecnología. (Díaz-Barriga, 2020, pp. 20-21)

Lo que estaba detrás de esta estrategia era la idea de que la educación como había sido hasta ese momento debía quedar atrás. Los docentes tenían que capacitarse frente a sus dispositivos, desaprender el uso del pizarrón y aprender a usar la pantalla; se ofreció, además, dotar a todos los estudiantes y docentes de cuentas de correo electrónico educativas que les permitirían hacer uso de Google Classroom.

En este panorama, los aparatos tecnológicos se convirtieron en el medio que encontraron los docentes para ponerse en contacto con el mundo; con el fin de garantizar la distancia sanitaria que se requería para reducir los contagios, el uso de internet y las redes sociales fue la forma elegida para comunicarse por lo que la demanda de acceso a ellos creció exponencialmente. Sin embargo, para grandes sectores de la población acceder a los dispositivos tecnológicos que le permitieran tomar las clases en línea fue un problema que necesitaba atención. Por ello, se diseñó la estrategia “Aprende en casa I”.

8

Se buscó enmendar este tema con la difusión de la televisión educativa y programas de radio que, posteriormente, se empezaron a desarrollar también en

lenguas indígenas. La autoridad educativa caía en cuenta de que hay una enorme diversidad social en este país.

Recordemos que desde 1968, en que se estableció la telesecundaria, México fue desarrollando una amplia experiencia en el uso de este medio en la educación. Sin embargo, se olvida un factor muy importante: en toda teleaula siempre estuvo presente un maestro e incluso las escuelas normales establecieron, desde 1999, la Licenciatura en Telesecundaria. Ahora, el acompañamiento de los niños se dejó en manos de las familias, sobrecargando fundamentalmente la tarea de las madres. (Díaz-Barriga, 2020, p. 23)

Cuando inició el ciclo escolar 2020-2021, ya era evidente la imposibilidad de regresar a clases presenciales, por lo que se instituyeron los programas “Aprende en casa II” y “Aprende en casa III”; esta vez era posible acceder también a diversos recursos en línea como: las actividades diarias, recorridos virtuales a museos, libros de texto en línea y el canal de YouTube. Además, se llegó a un acuerdo por 450 millones de pesos con las más importantes televisoras del país que se comprometieron a transmitir los contenidos educativos.

No obstante, los resultados de estos acuerdos no fueron los esperados. La estrategia resultó insuficiente y los docentes se vieron obligados a buscar sus propios recursos para subsanar las deficiencias que dejaba la propuesta del Gobierno federal. Para ponerse en contacto con sus estudiantes, los docentes recurrieron, además de las plataformas educativas, a las aplicaciones de mensajería instantánea y a las redes sociales.

Es en este contexto fue que se llevaron a cabo las prácticas de los docentes a través del uso de los medios digitales. Los docentes los usaron con objetivos diversos: primero, fueron una forma de compartir información e intercambiar materiales entre pares; también se convirtieron en el medio para recibir indicaciones de las autoridades o enviar sus evidencias de trabajo; así como el lugar de la capacitación virtual; además de servir como medio de comunicación con sus alumnos y, finalmente, como la herramienta de su labor educativa. Todas estas prácticas permitieron a los docentes otorgar significado a los medios digitales y también resignificarse a sí mismos y a sus prácticas.

## 2. Los medios digitales en educación

Dentro de cualquier investigación es necesario hacer un recorte de la realidad a estudiar pues no es posible abarcar todos los aspectos de un fenómeno. En este sentido, los medios digitales están representados por tres distintos formatos: las redes sociales, los servicios de mensajería instantánea y las plataformas educativas.

Esto no quiere decir que hayan sido los únicos medios usados por los docentes durante el confinamiento, ni que se hayan utilizado por separado; antes bien, se trató de un asunto complejo en el que los distintos medios actuaron de forma conjunta, lo que permitió construir una red de comunicación entre los actores educativos. Por tanto, la clasificación que se presenta es con fines de investigación, para distinguir las diversas caras del mismo fenómeno.

### **Redes sociales**

Las redes sociales han crecido exponencialmente durante las últimas décadas; actualmente, un gran número de personas cuenta con perfiles en al menos una de ellas: Facebook, Twitter, YouTube, Tik-Tok, por mencionar algunas, han aumentado también su influencia y su alcance que no necesariamente son aspectos positivos de las mismas. Su popularidad da paso a su uso indiscriminado. En principio, el concepto de red social se aplica para las redes de conexión entre los sujetos, es decir:

Entramados de personas que promueven la interconexión como un valor social. Las ideas, valores y gustos de los individuos son contagiosos y se esparcen a través de redes humanas; sin embargo, estas también afectan los modos de hacer y pensar de los individuos que las conforman. (Christakis y Fowler, citados en Van Dijck, 2016, p.18)

Estos individuos se encuentran interconectados debido a que comparten intereses, valores o relaciones sociales; dentro de estas redes se forman, a su vez, grupos más pequeños que se identifican y tienen influencia en quienes las conforman y excluyen a los que son diferentes. En la actualidad, cuando hablamos de redes sociales, no nos estamos refiriendo a las relaciones entre

las redes humanas sino a las plataformas digitales que permiten conexiones virtuales con los otros:

El término “plataforma”, como bien expone Tarlton Gillespie (2010), tiene múltiples significados: las plataformas son conceptos computacionales y arquitectónicos, pero pueden también entenderse de manera figurativa, en un sentido sociocultural y político, como espacios políticos e infraestructuras performativas. Según la teoría del actor-red, una plataforma, antes que un intermediario, es un mediador: moldea la *performance* de los actos sociales, no solo los facilita. En términos tecnológicos, las plataformas son proveedores de *software* (en algunos casos), *hardware* y servicios que ayudan a codificar actividades sociales en una arquitectura computacional; procesan (meta) datos mediante algoritmos y protocolos, para luego presentar su lógica interpretada en forma de interfaces amigables con el usuario, que ofrecen configuraciones por default que reflejan las elecciones estratégicas de los propietarios de la plataforma. (Van Dijck, 2016, p.34)

Entonces, las redes sociales son plataformas que nos proporcionan espacios desde donde establecer contacto con otros e influyen “en la interacción humana tanto en el nivel individual como en el comunitario, así como en el nivel mayor de la sociedad, al tiempo que los mundos *online* y *offline* se muestran cada vez más interpenetrados” (Van Dijck, 2016, p. 11). Las redes sociales se han convertido en parte importante de nuestra realidad social en todos los ámbitos del mundo de la vida: personal, laboral, social y de entretenimiento. Son también “espacios de exposición de lo privado” (Han, 2014, p.8) donde estamos en el escaparate virtual a la vista de otros:

Lo tecnológico está modulando con mayor fuerza que en el pasado el universo simbólico de nuestras sociedades. Estas modulaciones, resemantizaciones o reacomodos discursivos, propios de nuestra época, son los que establecen la distinción señalada respecto de otros periodos de la historia humana. (Carbajal, 2008, p.185)

Las redes sociales, además, llevan cargas culturales y existenciales que van moldeando la forma en la que nos vemos a nosotros mismos y la manera

en la que nos relacionamos con los otros. Hace algunas décadas se solicitaba el número telefónico para ponerse en contacto con alguien; hoy las formas de contacto se han diversificado y es posible encontrarnos virtualmente en conexión con los otros en más de una forma; por ejemplo, siendo “amigos” en Facebook o “siguiéndonos” en Twitter. Se comparten otras redes digitales dejando a las llamadas telefónicas como un recurso cada vez menos frecuente para establecer comunicación. Incluso el correo electrónico se ha vuelto menos común en la medida de que diversas aplicaciones nos permiten compartir imágenes y archivos de información:

Si bien el contacto humano a través de los sitios de internet no ha llegado a reemplazar la socialidad *offline*, es posible plantear que los sitios de red social han suplantado al correo electrónico y al teléfono como los medios de interacción preferidos por las jóvenes generaciones. (Raynes-Goldie, citado en Van Dijck, 2016, p.54)

Las redes sociales, en principio, no tienen finalidades educativas; sin embargo, durante el confinamiento fueron usadas por los docentes como una forma de ponerse en contacto con los alumnos o, incluso, de realizar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.

### **Las redes sociales en lo educativo**

Sin duda, los objetivos y usuarios de las redes sociales son variados; en el ámbito docente, algunos de ellos se destacan entre las demás. Durante las entrevistas llevadas a cabo con los docentes que formaron parte de la investigación, las que surgieron como principales fueron: Facebook, Twitter y YouTube. Para ello, es preciso delimitar las características principales de cada una y, además, el uso que de ellas hicieron los docentes; principalmente, cómo fue que llevaron a cabo sus prácticas por estos medios durante el confinamiento.

#### **Facebook**

Esta es la red social por excelencia; en ella, los usuarios pueden crear un perfil para ponerse en contacto con otros, compartir contenidos, integrarse

a grupos con desconocidos que vayan de acuerdo con sus intereses o crear comunidades virtuales:

La interface de Facebook permite a sus miembros crear perfiles con fotos, listas de objetos preferidos (libros, películas, música, autos, gatos) e información de contacto; los usuarios también pueden sumarse a grupos y comunicarse con sus amigos gracias a las funciones de chat y video. Distintas herramientas canalizan la interacción social, entre otras la columna de “notificaciones”, que brinda novedades de personas y páginas, el “muro” de anuncios (público), los “toques” para llamar la atención y el “estado” para informar a los demás en qué anda uno o para anunciar cambios en el propio estatus (de relación o profesional). (Van Dijck, 2016; p.51)

En el caso de los docentes, Facebook sirvió como una plataforma para compartir información con la comunidad escolar: “Antes de la pandemia yo usaba Facebook para mostrar el trabajo de la escuela hacia la comunidad, publicaba fotos de las cosas que hacíamos en clase o de los eventos que se organizaban” (MFSE1, 04-10-2021).

Durante la primera etapa del confinamiento, algunos maestros crearon perfiles exclusivos con los alumnos para compartir materiales y actividades: “Tuve que crear una cuenta de Facebook donde agregar a los alumnos, únicamente de forma académica. Entonces deslindé la parte personal y en ese [perfil de] Facebook, pues tengo alumnos agregados” (MRPE1, 01-11-2021).

Pero eso no es todo, pues los profesores que crean perfiles públicos en donde añaden a alumnos, padres de familia y también a sus pares pueden compartir contenidos relacionados con su labor como educadores pero que no necesariamente persiguen fines académicos. Por ejemplo, compartiendo noticias, imágenes o memes con temas que involucran lo educativo:

Desde el nacimiento de Facebook, las generaciones han formado nuevos hábitos alrededor de compartir información en línea con amigos y familiares. Facebook, como medio, tiene influencia no solamente en lo que dice la gente, sino cuándo y cómo lo dicen, y a quién lo dicen. (Canal Crash Course, 2018, 7min00s).

Facebook tiene la capacidad de modelar la forma en la que nos presentamos al mundo. Los docentes, como usuarios digitales, construyen una identidad o perfil digital que incluye la elección del avatar (imagen que representa al usuario) y el nombre que se asignará a la cuenta. Lo usual es que sea una fotografía nuestra, quizás con retoques o filtros; hay quienes deciden colocar una caricatura o una imagen que representa sus gustos o aficiones; en el caso de los docentes, puede ser algo que se relaciona con la asignatura que imparten. En cuanto al nombre, hay quienes utilizan su nombre completo, otros usan su nombre al revés, hay quienes deciden utilizar un nombre distinto al suyo temiendo al enemigo invisible que acecha en las redes esperando robar su identidad o su información personal.

No solo Facebook tiene esa capacidad, cada medio tiene su propia forma de transmitir el mensaje y, en esa medida, de transformarlo.

### YouTube

Esta es una de las redes sociales que fueron utilizadas por los profesores durante la etapa de confinamiento por pandemia, ya sea con fines de entretenimiento o formación, para crear o consumir contenidos:

Entre las verdaderas novedades de YouTube sin duda estuvo la introducción del contenido en *streaming*, la posibilidad de subir video y las funciones de red social (técnicas que en el contexto de la producción audiovisual tendrían un fuerte impacto sobre el viejo modelo de difusión). La presentación de YouTube, primero como un sitio donde “compartir” videos y luego como sitio de almacenamiento y red social, le permitió proliferar como un serio rival del complejo del entretenimiento. (Van Dijck; 2016, p.119)

Los docentes usan YouTube en el ámbito personal para escuchar música, por ejemplo; pero también hacen uso profesional de esta red social para compartir contenidos con los alumnos, pues consideran que es una manera más amena y ágil para que los alumnos aborden algún tema:

Les mando yo el *link* de acuerdo al tema que estamos viendo de *Bully Mag-  
nets* [un canal de historia], son jóvenes que tratan la historia de una manera

divertida, dan datos curiosos, y obviamente por ser jóvenes como que lo hacen muy llamativo. (MMHE1, 13-10-2021)

Aunque, en un principio, se pensó en YouTube como una red que revolucionaría la industria del entretenimiento, lo que en principio demostró ser cierto pues cambió los hábitos de consumo de contenidos; también ha demostrado ser una aliada para los docentes que pueden consumir y compartir con los estudiantes el contenido creado por *edutubers*.

Algunos docentes han decidido convertirse en creadores de sus propios videos. Tal es el caso de uno de los maestros participantes en la investigación, quien durante el ciclo escolar 2020-2021 abrió un canal para sus alumnos y estuvo compartiendo dos videos a la semana en lugar de dar clases por videollamada como lo estuvieron haciendo otros docentes de la misma institución.

Esta vía también fue usada por las autoridades educativas como una opción para la capacitación de los docentes convirtiéndose en un dispositivo de control de las prácticas durante el confinamiento. Las autoridades vieron en YouTube la forma de hacer llegar su mensaje y, al mismo tiempo, anunciar la capacitación a nivel nacional; aunque los resultados distaran mucho del discurso oficial como se discutirá en un apartado posterior.

## Twitter

Esta red social de *microblogging* es una de las más usadas con fines de información y participación política:

...fue descrita como algo a mitad de camino entre un servicio de mensajes breves, una llamada telefónica, un correo electrónico y un blog: menos engorroso de mantener que un blog, menos exclusivo que hablar con alguien por teléfono, menos formal que un correo electrónico y menos elaborado que la mayoría de los sitios de red social. (Van Dijck, 2016, p.75)

Aunque los usos educativos de esta red social no son los más extendidos, los docentes la usan como una forma de “participar de debates públicos o comunitarios y en intercambiar sugerencias y opiniones” (Van Dijck, 2016,

p. 76). También es una forma de ser parte de un movimiento usando un *hashtag* que nos hace parte de una tendencia o incluso una protesta. Uno de los docentes participantes, por ejemplo, tiene un perfil en esta red social que solo usa cuando la organización social a la que pertenece la escuela —CEDEM-Pueblo— pide apoyo en las redes, ya sea con un *hashtag*, un comentario o un *retweet* (MIVE1, 07-10-2021). En este caso, el uso político del discurso docente, la convierte también en un dispositivo que intenta manipular la ideología y la presencia de movimientos sociales en línea.

El uso de las redes sociales en educación ha sido ampliamente promovido por las autoridades educativas como una forma de hacer frente a la falta de presencialidad en los ámbitos educativos. Sin embargo, dice Van Dijck (2016) que, aunque en apariencia las plataformas facilitan las actividades en la red, las plataformas y las prácticas sociales están profundamente ligadas pues “la socialidad y la creatividad son fenómenos que ocurren mientras las personas están ocupadas en su vida cotidiana. (Van Dijck, 2016, p.13)

A pesar de todas las bondades que se pueden alegar en cuanto al uso de las redes sociales, no podemos negar que en su núcleo existen estrategias de mercado y mecanismos que manipulan la subjetividad individual, tener presencia en ellas significa ser parte del algoritmo de consumo que está dentro de cada una.

### Los servicios de mensajería instantánea

Hasta hace algunos años, cuando era necesario comunicarnos con alguien lo más común era hacer una llamada telefónica; el lenguaje oral era el medio elegido para hacer llegar los mensajes y entablar un diálogo. Con la llegada de los servicios de mensajería instantánea como WhatsApp, Line, Messenger o Telegram, el texto se convirtió en la forma de comunicación entre las personas. Actualmente, es usual compartir el número telefónico para agregarlo a una aplicación que nos permite conversar por medio de un dispositivo conectado a internet.

Estas conversaciones ya han traspasado el lenguaje escrito: ahora, es posible enviar audios, documentos, imágenes o archivos por este medio; además de que permite el uso de los emoticones, *emojis*, *gifs* y *stickers* como parte de la interacción escrita. De esta manera, las compañías se aseguran

de que sus miembros estén cautivos al ofrecer todas las funciones que podría necesitar y así evitar que se vayan a otras aplicaciones.

### **WhatsApp**

WhatsApp es una aplicación de mensajería instantánea propiedad de Meta (antes Facebook). De acuerdo con su página web:

WhatsApp fue fundada por Jan Koum y Brian Acton quienes conjuntamente trabajaron por 20 años en Yahoo. WhatsApp se unió a Facebook en el 2014, pero continúa operando como una aplicación independiente y enfocada en construir un servicio de mensajería rápido y confiable en cualquier parte del mundo. (WhatsApp, 2022)

Dadas las características de la aplicación, esta sigue siendo usada por los docentes para establecer comunicación con otros miembros de la comunidad escolar pues permite crear grupos de hasta 256 participantes. Desde el periodo anterior a la pandemia su uso estaba ya bastante extendido en las instituciones escolares; durante la pandemia fue el medio más utilizado para mantenerse en contacto con las autoridades, docentes, padres de familia y alumnos debido a la facilidad de acceso que tiene. Además de la posibilidad de instalar WhatsApp en el teléfono celular, existen también WhatsApp Web y WhatsApp escritorio, que permiten usarla desde una conexión en línea en la computadora personal.

Mantener contacto con los alumnos fue uno de los usos principales de esta aplicación; pues permite la comunicación constante y frecuente con los estudiantes: “Me contactan para todo: para preguntar si van a tener clases, para pedirme el *link* de los maestros, para que contacte a los maestros porque a ellos no les contestan, para contarme sus problemas personales, y todo eso” (MIVE1, 07-10-2021).

WhatsApp facilita también la interacción de los docentes de una comunidad educativa para enviar, recibir y compartir información:

Además de los grupos de los alumnos, también tengo un grupo donde me dejaron como líder de academia, entonces tengo un grupo para los profesores en los cuales me incluí para comunicarme con ellos; sobre todo en este trabajo a distancia porque no es lo mismo a lo mejor que yo voy una vez a la semana, pero no coincido con ellos. Entonces en ese grupo de WhatsApp les mando información, les solicito información y es así como tengo comunicación con ellos. (MMLE1, 01-11,20).

El uso de WhatsApp fue un pilar durante el confinamiento por pandemia en la escuela secundaria, pues permitió que se organizaran las actividades y que la comunicación fuera instantánea y directa; aunque también reprodujo las relaciones jerárquicas que se dan dentro de las instituciones escolares, al permitir la creación de grupos que servían como dispositivos de poder.

### **Facebook Messenger**

Facebook Messenger “es una aplicación de mensajería instantánea que se creó en 2008 como un chat interno de la red social Facebook. En 2010 cambió su nombre de Facebook Chat a Facebook Messenger y se lanzó como aplicación independiente” (GFC Global, 2021). En menor medida, los docentes usaron esta aplicación para entablar conversaciones. Al ser parte de Facebook, su uso está relacionado con esta red social:

En Facebook yo compartía la actividad, se les solicitaba [a los alumnos] que a lo mejor en el chat de Facebook me pudieran hacer llegar los trabajos. Entonces ya cuando llegaba a consensar con los mismos alumnos, porque en una encuesta que llegué a hacer, pues sí me decían que Facebook era una de las que constantemente utilizaban. (MRPE1, 01-11-2021)

Al igual que WhatsApp, Messenger ofrece la posibilidad de comunicarse de manera instantánea, con la diferencia de que no se requiere vincular un número telefónico sino una cuenta de Facebook: “Normalmente los chicos utilizaban ese medio para, vía Messenger, que es otra situación, donde me mandaban mensaje preguntándome de alguna tarea” (MMLE1, 01-11-2021).

Los alumnos aprovechan la función de Facebook Messenger de mostrar cuando otros usuarios están en línea para enviar mensajes por esta vía a los docentes:

Entonces siempre por ahí, “ay, maestro no le entendí”, [Me escribían por] Messenger, o sea, sin que yo les dijera por ahí háblenme ¿no? [...] Yo creo que ahorita que lo estoy pensando, es por lo inmediato, ven que ando en Facebook, “ah, maestro, pues le pregunto de una vez ya que anda por ahí”. (MFSE2, 04-11-2021)

En este sentido, la comunicación que se establecía vía Messenger era complementaria a las vías principales usadas por los docentes, como WhatsApp y Google Classroom.

### **Plataformas educativas**

Las plataformas educativas pueden adoptar diversas formas de acuerdo con los objetivos que persiguen. Existen plataformas diseñadas para la entrega de trabajos (Schoology); otras que permiten tomar cursos a distancia, generalmente de forma autónoma con la guía de videos o documentos (Coursera); mientras que algunas permiten formar equipos de trabajo (Microsoft Teams) o aulas virtuales (Google Classroom). Estas últimas están asociadas, además, con herramientas de videollamadas grupales, lo que permite las clases sincrónicas a distancia.

En el caso de la educación básica en México; la *SEB*, en alianza con Google for Education, implementó el uso de Google Classroom como el medio de comunicación entre maestros y alumnos, al menos en el Estado de México, en conjunto con Google Meet como herramienta para las clases virtuales. En la página oficial de la plataforma, como producto se define de la siguiente manera: “la herramienta que une la enseñanza y el aprendizaje en un solo lugar. Una herramienta segura y fácil de usar que ayuda a los educadores a administrar, medir y enriquecer las experiencias de aprendizaje” (Google, 2022).

Así, tanto docentes como alumnos recibieron una cuenta de correo electrónico por parte del gobierno del estado que les permitiría acceder a la plataforma, aunque hubo casos en los que esto representó un problema pues desde una cuenta de dominio institucional no era posible agregar a los alumnos si estos no tenían el mismo tipo de cuenta:

El problema era que los alumnos que perdían su correo por alguna causa ya no tenían su cuenta institucional y luego era todo un rollo recuperarlo y no se podía hacer fácilmente; así que, por ejemplo, en la escuela donde trabaja mi hermano muchos maestros que usaban la cuenta institucional, terminaron dividiendo al grupo en dos: los que usabas cuentas institucionales y los que la habían perdido así que era doble trabajo para los maestros. (MFSE1, 04-10-2021)

En esta situación, los docentes optaron por usar la herramienta, pero dejando de lado la cuenta institucional: “Uso la cuenta personal porque los alumnos no tenían la oficial o ya la habían perdido y era más fácil que se conectaran por una cuenta personal. La verdad es que yo nunca usé la oficial. Ni la abrí” (MIVE1, 07-10-2021).

En otros casos, los docentes hacían uso tanto de la cuenta institucional como de la cuenta personal; esto debido a que la herramienta Google Meet no pone límite de tiempo en las videoconferencias:

Para Meet sí me ha permitido[que entren alumnos con su cuenta personal], nada más aparece la leyenda ahí de que no pertenece al mismo dominio; entonces, siempre verificando que sean los que corresponden, también para que no ingresen personas ajenas; pero sí, al menos en Meet no se ha tenido problemas; para Classroom, ahí sí me generó problemas porque me decían que no podían enviar actividades, que no podían agregarse a la clase entonces fue que opté por crear otra cuenta. (MRPE1, 01-11-2021)

El uso de las herramientas asociadas a Google Classroom, representó una ventaja para los docentes, quienes empezaron a ver sus bondades, en lugar de la amenaza que habían pensado en un principio:

Pues Classroom sí me parece fácil de usar, yo pues ya tengo clases para los grupos de segundo y tercero con borradores y videos creados por mí; porque Classroom te permite guardar tus clases ya hechas y así no tienes que trabajar otra vez. (MFSE1, 04- 10-2021)

Esta capacidad de almacenamiento tanto de las clases ya creadas como de las actividades enviadas por los alumnos junto a la posibilidad de agregar enlaces a videos de YouTube, convirtió a la plataforma en la vía de comunicación más completa para las instituciones de educación básica.

Otra herramienta que fue ampliamente usada fue Google Meet, pues a través de ella se realizaron las videoconferencias, en las que los docentes se comunicaban de manera sincrónica con los alumnos:

Sí, nos conectamos. Obviamente es complicado ver la participación de todos los grupos porque, por ejemplo, en unas tengo dos grupos juntos; entonces, este, pues sí damos las clases así videollamada, igual presentamos diapositivas, se les enviaron algunas copias y eso pues obviamente también se va resolviendo dentro de la clase. (MMHE1, 13-10- 2021)

Los docentes, una vez que lograron apropiarse de las habilidades necesarias para el uso de las plataformas educativas, cambiaron su perspectiva acerca del uso de la misma; para uno de los participantes:

No estaba yo sacándole provecho a la tecnología, ya que hay muchas aplicaciones que como docentes nos facilitan el trabajo: una de ellas es Classroom, no nada más para dejar tareas sino tener una organización de los trabajos. Como maestro las videollamadas que de repente también no es necesario trasladarnos a lugares físicos para poder tener interacción para educar y, bueno, conocer infinidad de aplicaciones. (MFSE2, 04-11-2021).

Entonces, el uso de estas plataformas permitió a los docentes pensar en el aula más allá de su estructura material, considerar que la escuela no está constituida por el edificio que la alberga y verla más bien como una estructura de comunicación, como un complejo entramado de relaciones:

Su estructura material viene definida por la arquitectura, el mobiliario, los recursos disponibles y los seres humanos que la habitan. La estructura de comunicación tiene que ver con las relaciones de autoridad y la circulación de la palabra entre los sujetos, con relaciones de saber y de poder ya definidas antes de que los maestros y los alumnos entren por sus puertas. (Dussel y Quevedo, 2010, p.17)

De esta manera las redes sociales, las aplicaciones de mensajería instantánea y las plataformas educativas, se constituyeron en un entramado en el que las relaciones entre la comunidad escolar pudieron mantenerse activas; y, para ello, el docente tuvo que tomar un papel activo en el mundo digital y al hacerlo les otorgaron sentido y significado.

### **Sentidos y significados en las prácticas docentes**

La práctica docente es un fenómeno complejo conformada por acciones que involucran al docente como un sujeto que se encuentra inmerso en una realidad histórica y social donde interpreta y significa las experiencias que vive dentro del mundo de sentido común. Como sujeto social, el docente existe en un mundo intersubjetivo dentro de una trama de relaciones “que convierte a la práctica educativa en una realidad compleja, que trasciende el ámbito ‘técnico-pedagógico’. Esto significa que se trata de una práctica educativa que va ‘más allá del salón de clases’” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2000, p.23). Esto quiere decir que las acciones llevadas a cabo por el docente dentro de su papel como educador son prácticas docentes.

Sin duda, la pandemia transformó el mundo en diversos ámbitos, aunque el que aquí nos ocupa es el educativo. Los docentes debieron cambiar sus prácticas y, en esta medida, lo educativo se vio afectado: “Lo que acontece en el mundo educativo tiene mucho que ver con los agentes que dan vida con sus acciones a las prácticas sociales que acontecen en los sistemas educativos y en torno a los mismos” (Gimeno, citado en Sañudo, 2009, p.30). El principal cambio que tuvieron que enfrentar fue la migración hacia los medios digitales como parte de sus prácticas; esto condujo a una interpretación subjetiva de los mismos porque, al usarlos, también los significan.

Los significados que otorgan los docentes a los medios digitales solo pueden ser interpretados a través de sus acciones: “Es posible interpretar lo educativo a través de las acciones. Reconocer la intención educativa lograda en la acción sienta las bases para comprender su sentido cuando se analizan las prácticas educativas” (González, 2009, p.154). De esta manera, dentro de las entrevistas en las que los docentes narran su experiencia en torno al uso de medios digitales en el contexto de pandemia es posible interpretar los significados implícitos en las acciones.

Es a través de este proceso de interpretación que podemos asomarnos a los sentidos y significados que otorgan los docentes a los medios digitales:

Entendemos la interpretación como el proceso que lleva al conocimiento del significado o los significados de algo, en este caso de las prácticas. Solo existe interpretación donde algo puede entenderse de diferentes maneras o tiene múltiples sentidos o significados. Si algo se capta directamente o tiene un solo sentido, no hay interpretación. (Campechano, 2009, p.73)

A partir del anuncio de aislamiento preventivo hecho por la SEP el 14 de marzo de 2020, los docentes tuvieron que encontrar nuevas formas de comunicarse con los estudiantes, de asignarles actividades, de revisar sus trabajos; los medios digitales se convirtieron en parte de sus prácticas y, al mismo tiempo, los docentes les otorgaban significado: “El educador va construyendo de manera progresiva una interpretación compleja de su práctica que permite que sus acciones cotidianas se modifiquen, articulándose y organizándose de forma más compleja” (Sañudo, 2009, p.19). Cuanto más avanzaba el confinamiento, mayor era la necesidad de interpretar, modificar, articular y organizar sus prácticas en torno a los medios digitales:

Yo me empiezo a meter un poco más en esta situación y empiezo a manejar Classroom. Al principio inicié con Zoom, qué herramientas podíamos ocupar en una clase virtual, tanto en Meet como Zoom y, aunado con eso, Classroom ¿no? Porque Classroom fue un reto para mí, el hecho de que pudiera realizar exámenes ahí, nos dan la opción de subir documentos, entonces como que todo eso, gracias a esta práctica que hemos estado realizando los docentes, creo que fue, en mi caso, se me facilitó. (MMLE2; 25- 11-2021)

El uso de los medios digitales permitió al docente otorgarles significado y este, a su vez, permite al docente dar sentido a su práctica; pero ¿cómo se construye el significado? Sañudo (2009) citando a Lonergan refiere que:

El significado se construye a partir de operaciones de la experiencia de intelección y del juicio en un todo dinámico en el que “la experiencia estimula la indagación, y la indagación no es más que la inteligencia que se pone a sí misma en acto” (Sañudo, 2009, p. 44)

Continúa Sañudo:

Un educador requiere construir significados reflexivos intencionales y dotar de sentido a su práctica como una condición de su transformación. Aunque Lonergan hace referencia a las transformaciones culturales en grandes periodos, esta idea puede ser útil para considerar cómo las transformaciones del significado en grupos sociales es, de todas maneras, un proceso personal e individual que constituye un grupo y una cultura. (2009, p. 44)

Los docentes empezaron a enviar mensajes para mantenerse en contacto, crear aulas virtuales para asignar tareas, enviar enlaces como parte de las actividades y evaluar usando herramientas digitales; de esta forma, las prácticas docentes se transformaron y al hacerlo se resignificaron.

### 1. Resignificación de los medios digitales para las prácticas docentes

En el transcurso de las entrevistas con los sujetos, un tema que surgió de manera recurrente fue el de la resignificación, es decir, los sentidos y significados de las prácticas docentes se transformaron debido a la inclusión de los medios digitales.

Antes del confinamiento por pandemia, los docentes estaban habituados a una serie de prácticas que formaban parte de su cotidianidad: la entrada al aula, el saludo, el pase de lista, la escritura en el pizarrón, las actividades y tareas asignadas a los alumnos y su revisión formaban parte de su día a día, con pocas variaciones. A primera vista, podría parecer que todas estas acciones casi rituales no eran más que consuetudinarias, pero esto es una

explicación demasiado simple para un comportamiento complejo pues “detrás de lo que un sujeto hace hay una red de significaciones que les dan razón a sus acciones” (Sañudo, 2009, p.20). Esto quiere decir que cada una de las acciones que forman parte de las prácticas docentes son guiadas por los significados que el sujeto construye en torno a ellas.

De hecho, son los propios docentes quienes consideran que sus prácticas se han transformado:

Sí se ha transformado, ha cambiado totalmente. En mi caso, ser muy expositivo era mi práctica, era mucho de estar hablando, hablando, y dirigiéndome a los alumnos, era más de: “Bueno les voy dando indicaciones, vamos concentrando información, vamos a la par” y que ellos mismos fueran visualizando esa parte. Actualmente lo virtual pues me ha convertido, estar hablándoles hacia ellos, estar explicándoles esa parte, darles, a lo mejor, esa parte de que opinen. Sin embargo, sí considero que están atentos a lo que uno dice, atentos a lo que uno hace. Entonces pues sí ha cambiado en ese sentido mi práctica y, sobre todo también porque uno tiene que indagar, uno tiene que empezar a investigar. (MRPE2, 29-11-2021)

El maestro considera que su práctica ha pasado de ser expositiva a dar más protagonismo a los estudiantes; detrás de cada una de estas acciones se encuentran los significados que les dan sentido. En ambos casos, detrás de las prácticas se encuentra la intención de promover el aprendizaje que rige la práctica docente:

La intención es una dimensión del sentido y permite su interpretación y reconstrucción cuando se reflexiona sobre ella. Es la intención la que guía u orienta la realización de una acción, por tanto, esta última no existe como tal y solo puede atribuirse tal condición a cierta clase de sucesos. (González, 2009, p.151)

Sentido y significado, en conjunción dialéctica hacen posible la acción y su interpretación. Así, los medios digitales pasan a formar parte de la vida escolar; cada una de las acciones de los docentes se realiza en torno a ellos, los convierten en parte de la cotidianidad, dando paso a lo que se denomi-

nó “nueva normalidad”. Lo educativo se transformó a través de las prácticas de sus agentes; las acciones llevadas a cabo por los docentes a partir de los significados del docente:

La práctica educativa está conformada por una serie de acciones transformadoras en relación, la lógica de esta relación y lo que produce está determinado por el significado o conjunto de significados del educador. Una condición inherente a la práctica educativa es su naturaleza dinámica y su potencial de transformación. (Sañudo, 2009, p.32)

Uno de los ejemplos que encontré más ilustrativos acerca de la transformación de las prácticas debido a la resignificación de los medios digitales fue la del uso del celular en el aula de clases:

Ya tenemos que verlos como un elemento, un instrumento, o una herramienta para las clases prácticamente, a veces caímos en la situación de decir “prohibido celular totalmente, este, traer celular a la clase, sacar el celular” y pues no, también podemos sacarle beneficio actualmente ¿no? “Tengo dudas de cómo se escribe esta palabra, maestro, va con c o con z”, pues, este, “pues igual apóyate de un recurso, buscándolo tú, pues es más práctico a que yo te diga cómo va”. Entonces ya también, este así tengo esa parte, este, “maestro y”, bueno preguntaron qué es, tenga opción o vean realmente fuentes que, que sean favorables, el ir, este, fomentando esa parte de, sacarle provecho. (MRPE2; 29-11-2021)

Este dispositivo, visto como un elemento distractor en clases, se resignificó para convertirse en una herramienta de aprendizaje para los estudiantes. Entonces, los docentes otorgaron sentido y significado a los medios digitales al hacer uso de ellos. En algunos casos, hubo una nueva relación con medios que ya les eran conocidos como las redes sociales; en otros casos, se enfrentaron a medios que les eran completamente desconocidos y los significaron a través de la experiencia. Tres de las formas en las que los docentes otorgaron significado a los medios digitales fueron las siguientes:

### a) Como medio de comunicación

Los medios digitales fueron la forma de intercambio de información tanto de manera vertical como horizontal:

Cuando se da lo de la pandemia que es más o menos como en marzo, pues dejamos de comunicarnos, ya no había más que utilizar el Facebook de la escuela, entonces ahí les decía: “comuníquense con la maestra”, y nosotros dábamos autorización de dejar nuestros números telefónicos, entonces ahí, ya los chicos, empezaban a comunicarse con nosotros vía WhatsApp. Entre ellos mismos se hacía como que la cadena de comunicación y de esta forma por medio de WhatsApp era que yo me comunicaba con ellos, yo les daba la información, los maestros me pasaban a mí los datos, y yo era la que empezaba a transmitir, a transmitir la comunicación con los alumnos. (MIVE2, 11-11-2021).

Las redes sociales y los servicios de mensajería instantánea permitieron a los docentes crear redes de información entre los diversos miembros de la comunidad escolar; su significado para los docentes fue la de canal de comunicación. No hay que olvidar, sin embargo, que estos medios juegan bajo sus propias reglas y tienen sus propias formas de establecer relaciones entre las personas. En este caso, los medios digitales ayudaron a reproducir las relaciones que se daban en la presencialidad.

### b) Como herramientas de trabajo

Los docentes vieron el uso de los aparatos digitales como herramientas que les permitieron llevar a cabo sus prácticas:

Hay muchas aplicaciones que como docentes nos facilitan el trabajo: una de ellas es Classroom, no nada más para dejar tareas, sino tener una organización de los trabajos. Como maestro las videollamadas que de repente también no es necesario trasladarnos a lugares físicos para poder tener interacción para educar y, bueno, conocer infinidad de aplicaciones, ¿no?, este, cuestionarios interactivos, aprender a enviar un PDF, que los alumnos tengan esta inte-

racción con la tecnología, pero más en el campo educativo. (MFSE2, 04-11-2021)

En este sentido, los medios digitales vistos como herramientas de trabajo se convierten, por un lado, en mediadores del aprendizaje para los alumnos; pero también una descarga de trabajo para los docentes que se apropiaron de sus funciones y encontraron la forma de llevar sus seguimientos de forma virtual.

c) Como un reto

Para los docentes, tener que enfrentarse a lo desconocido, constituyó un desafío que tuvieron que afrontar con lo que tenían a mano. El reto para los docentes iba en dos sentidos: por un lado, las dificultades de la apropiación digital y, por otro, la desigualdad de acceso. En cuanto a la apropiación digital, hubo una saturación de trabajo y excesiva exigencia de participación de los profesores en distintos eventos virtuales:

Había momentos, eh, en que teníamos que estar en clase virtual y aparte, nos mandaban que había que entrar a tal webinar o tal curso o tal canal de YouTube para ver, este, alguna conferencia, eh, sobre todo los mensajes que también de parte de, de dirección, de supervisión hacían llegar, este, pues atenderlos para el momento. (MRPE2, 29-11-2021)

Lo que le preocupaba a las autoridades educativas de nuestro país era la adquisición de las habilidades digitales fundamentales de los docentes pero poniendo el énfasis en los aparatos y los sistemas operativos en lugar de enfocarse en los sujetos. De acuerdo con José Carbajal Romero:

Algunos autores a esto le llaman el *mindware*, es decir, la masa crítica, el pensamiento creativo, el conjunto de competencias humanas que posibilitan un uso adecuado de estas herramientas: tanto el *hardware* como del *software*. Me parece que ese tercer elemento del *mindware* es un elemento que ha estado, si no olvidado, sí rezagado en términos de lo que las políticas plantean en relación con estos otros dos. Lo importante no es la computadora como equipo,

lo importante no es el *software* como equipo. No estoy diciendo que sea menos importante, diría yo más bien que lo central no es eso, sino la persona, el sujeto que se hace cargo de adquirir esas competencias y esos lenguajes. (Canal Nico Cordova, 2014, 9min56s)

La desigualdad de acceso fue otro de los retos por afrontar durante el confinamiento, pues era un problema que se dejaba exclusivamente en manos de los docentes que tenían que resolverlo, lo que era una fuente de frustración para ellos:

Lo mayores retos que he enfrentado en la educación virtual... pues obviamente sería la limitación de acceso porque creo que los niños más vulnerables son los que me preocupan mucho, porque pues ellos sí de plano no tienen acceso a nada; no les damos esa oportunidad. No tanto uno, sino sus contextos familiares, económicos, pues no les permiten, entonces a mí eso, ha sido una frustración enorme. (MMLEE2, 25-11-2021)

Como parte de un colectivo, los docentes significaron los dispositivos digitales en función de su utilidad en el quehacer docente y las dificultades que esto representó; pero también en función de las experiencias que tuvieron en torno a ellos como profesionales de la educación.

### **A manera de cierre**

Dentro del contexto histórico de confinamiento por pandemia, los docentes usaron las redes sociales y las plataformas digitales para comunicarse, entretenerse y llevar a cabo sus prácticas; esto quiere decir que estuvieron frente a sus aparatos digitales por largos periodos, ya sea para sus prácticas docentes o como parte de su vida personal: Por tanto, es posible decir que los docentes se convirtieron en usuarios digitales de plataformas educativas, redes sociales y servicios de mensajería instantánea.

El recurso que los profesores usaron con mayor frecuencia durante el confinamiento fue el servicio de mensajería WhatsApp; en segundo lugar, la plataforma Google Classroom. Otros recursos que también aparecieron

en las entrevistas fueron Facebook y YouTube, incluso se encontró el caso de un profesor que se convirtió en creador de contenidos en video.

El confinamiento no fue un periodo en el que los cambios se dieran de forma homogénea; por ello, es necesario considerar que existieron varias etapas: antes de la pandemia, los docentes experimentaban dificultades para usar los recursos tecnológicos disponibles en las aulas; el proyector o “cañón” fue el más mencionado aunque era complicado en cuanto a la disponibilidad y la organización del tiempo. Al inicio del confinamiento, la necesidad de mantenerse en contacto con los estudiantes para continuar con su labor educativa llevó a los docentes a convertirse en usuarios de los medios digitales; así, los significaron y se vieron influidos por ellos.

Un ejemplo de la resignificación de los medios digitales fue la que se dio en torno a los teléfonos celulares: antes del confinamiento era impensable que estuvieran permitidos en los salones de clase pues solo tenían valor de uso como entretenimiento de los estudiantes; sin embargo, ante el final del confinamiento, los docentes se encuentran más dispuestos a considerar su valor como recurso educativo que permite a los estudiantes aprovechar la información disponible en línea.

La resignificación de los medios y de las prácticas llevadas a cabo a través de ellos se hizo presente en las entrevistas con los docentes, quienes a través de su narración personal e introspectiva relataron anécdotas reinterpretadas, vistas desde la perspectiva de un presente que dista del momento vivido y que, por tanto, llevan intrínsecamente su visión subjetiva. Así, los medios digitales fueron significados como medios de comunicación, herramientas de trabajo o como un reto; pero al mismo tiempo, los docentes se resignificaron también a sí mismos al verse en la virtualidad, a cada uno desde su propia realidad y sus características distintivas.

## Referencias

- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: Una perspectiva comparada, en IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>. Consultado el 24 de octubre de 2020.
- Buenfil, R. (2016). La pregunta frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación, en Jiménez, M. *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: Juan Pablos Editor.
- Campechano, J. (2009). Elementos para interpretar los significados de las acciones en las prácticas educativas en Perales, R. *La significación de la práctica educativa*, México: Paidós.
- Canal Crash Course. (13 de marzo de 2018). History of Media Literacy, Part 2: Crash Course Media Literacy #3 [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9iUjvNtgWAs&list=PL8dPuuaLjXtM6jSpzb5gMNsx9kdmqBfmY&index=4>. Consultado el 26 de enero de 2021.
- Canal Nico Córdova (4 de agosto de 2014). Entrevista Dr. José Carbajal Romero [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=R13FVUtUsQ4&t=144s>. Consultado el 26 de enero de 2021.
- Carbajal, J. Internet: lo educativo y la educación: complejo discursivo en Granja, j. (2003) *Miradas a lo educativo*, México: Plaza y Valdés.
- Díaz-Barriga, (2020). A. La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado, en IISUE *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>. Consultado el 24 de octubre de 2020.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010): *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital, Buenos Aires: Santillana.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México: Paidós.
- González, L. (2009). Pero, ¿qué es lo educativo en una práctica?, en Perales, R. *La significación de la práctica educativa*, México: Paidós.
- Google, (2022). *Donde se unen la enseñanza y el aprendizaje*. Consultado en [https://edu.google.com/intl/ALL\\_mx/products/classroom/](https://edu.google.com/intl/ALL_mx/products/classroom/) el 10 de marzo de 2022.
- Han, B. (2014). *En el enjambre*, Herder: Barcelona.
- Plá, S. La pandemia y la escuela: entre la opresión y la esperanza, en IISUE (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>. Consultado el 24 de octubre de 2020.
- Ricouer, P. (2004). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI editores.
- Sañudo. L. (2009). El proceso de significación de la práctica en Perales, R. *La significación de la práctica educativa*, México: Paidós.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- WhatsApp (2022). *Acerca de WhatsApp*. Consultado en <https://www.whatsapp.com/about/?lang=es> el 10 de marzo de 2022.

## IV. Educación efectiva a distancia mediante proyectos formativos interdisciplinarios en la Escuela Secundaria “Octavio Paz”

SANTA BARRIOS REYES\*

CITLALLIN METZTLI PALACIOS SANTOS\*\*

MARÍA ASUNCIÓN RAMÍREZ RAMOS\*\*\*

### Resumen

La enseñanza a distancia en tiempos de pandemia fue para todo el sistema educativo un gran desafío, había que dar solución a la encomienda en un escenario no solo diferente, sino también desconocido.

La Escuela Secundaria Federalizada 191 “Octavio Paz”, inició en trabajo a distancia a través de un espacio propio en la G Suite y sus aplicaciones mediante correos institucionales proporcionados a todos los miembros de la comunidad con dominio @secundariageneral191.net. En ambientes virtuales, los docentes replicaron el trabajo que llevan a cabo en las aulas; esto trajo como consecuencia pérdida en la calidad educativa y se hicieron evidentes las áreas de oportunidad del colectivo docente respecto a la dificultad para gestionar el proceso de enseñanza a distancia.

Desde la subdirección escolar se crearon asesorías sobre la metodología y aplicación de proyectos formativos interdisciplinarios para profesionalizar a los docentes con el fin de que modificaran su práctica, mejoraran los procesos de enseñanza-aprendizaje y lograran una gestión pedagógica efectiva y de calidad.

\* Maestra en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional 152, Nezahualcóyotl, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1608-5336>

\*\* Maestra en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0656-9003>

\*\*\* Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica Nacional. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0513-7714>

Se diseñó el proyecto “Juntos construimos proyectos formativos” apegado al enfoque socioformativo; al participar en él los docentes se embebieron de este enfoque; se adentraron en el diseño y construcción de los proyectos formativos, así como de las formas de evaluación que el enfoque propone para finalmente lograr construir un proyecto formativo interdisciplinar denominado “La Obesidad y el Sobrepeso en Nuestra Escuela”.

A partir de la gestión educativa realizada en ambientes virtuales mediante el proyecto de intervención “Juntos construimos Proyectos Formativos” en el que participaron los docentes de la Escuela Secundaria Federalizada 191 “Octavio Paz” mediante asesorías conocieron la metodología de los proyectos formativos logrando construir y aplicar cinco proyectos en el ciclo escolar 2021–2022.

La gestión del aprendizaje de los alumnos mediante la implementación de proyectos formativos interdisciplinarios, contruidos de manera colegiada por los docentes, contribuyó a la mejora del aprovechamiento de los estudiantes y al incremento de los resultados obtenidos en la Escuela Secundaria “Octavio Paz”.

**Palabras Clave:** Gestión Pedagógica, educación efectiva, educación a distancia, proyectos formativos interdisciplinarios.

15

*Abordar la práctica docente basada en el respeto profundo y en el reconocimiento de la importancia del trabajo que realizan los maestros; en el convencimiento de que solamente con ellos y desde dentro es posible transformar la educación.*

Fierro, Fortoul y Rosas

La educación es un derecho inalienable y es una obligación del Estado brindarla a través de los planteles escolares dispuestos para este fin. El ejercicio de este derecho se ha cumplido en las escuelas de forma permanente sin casi ningún cambio, hasta que se dio la disrupción en el servicio en el mes de marzo de 2020. Las autoridades educativas y de salud advirtieron sobre la aparición del virus causante de la enfermedad covid 19, sus características y formas de contagio notificaron que la propagación de la enfermedad había tomado las características de pandemia global.

Con la finalidad de reducir los contagios en la población, el subsecretario de salud del gobierno federal junto con el secretario de educación instruyeron las medidas sanitarias que la población debía tomar, tales como permanecer confinados en sus casas, evitar reuniones, realizar protocolo para estornudo, técnica de lavado de manos, sana distancia, entre otras. En es momento se informaron las indicaciones referentes a ciclo escolar 2019–2020 siendo la primordial el confinamiento de alumnos y maestros, debido a que no se consideró a la educación como actividad esencial. Inicia de esta manera la educación a distancia en el sistema educativo nacional.

Los actores cuya función es brindar el servicio educativo no estaban preparados para enfrentar este momento de crisis de salud. Había que dar solución a la encomienda en un escenario no solo diferente, sino también desconocido. Pero ¿cómo?, ¿con qué medios?, ¿en un horario normal o en un horario diferente? Brindar educación en este nuevo contexto pandémico debía de ser atendido y resuelto por la parte directiva de las escuelas ya que la Secretaría de Educación Pública fue omisa en la capacitación de los docentes, en proveer de insumos digitales para el trabajo a distancia y en orientar a los padres para la recepción de la educación remota de todos los alumnos.

En la Escuela Secundaria “Octavio Paz” se comunicaron al personal las indicaciones dadas por la autoridad de salud federal. Para llevar a cabo la educación a distancia, en un primer momento cada docente diseñó actividades de acuerdo con el grado y asignatura que impartían; estas actividades fueron impresas y pegadas en el pórtico de la escuela.

A partir de los informes que daba la Secretaría de Salud y de Educación, se advirtió que el confinamiento sería de larga duración, también se observó que la primera estrategia no era pertinente ya que el aislamiento era total y estar pegando actividades en el pórtico del plantel significaba poner a los docentes, a los alumnos y a los padres de familia en riesgo de contagio.

Con la intención de apoyar la educación a distancia con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, los directivos de la Escuela Secundaria General “Octavio Paz” hicieron la gestión en la G Suite, para la obtención de un dominio institucional con todas las herramientas que ofrece; en este espacio propio de la escuela, con el uso de herramientas, dispositivos y medios virtuales, inició la odisea de la educación a distancia.

Sin embargo, en lo que se refiere a las prácticas educativas, los docentes realizaron la gestión del aprendizaje de los alumnos que les correspondía, de la misma forma que se hacía en las aulas; se observó que los maestros de esta institución no modificaron su práctica; tampoco hicieron las adecuaciones para enfrentar la nueva realidad de crisis que acarreó la pandemia y que el trabajo a distancia en ambientes virtuales ameritaba; esto trajo como consecuencia, en primer lugar, la queja de padres de familia y alumnos respecto al servicio educativo que se proporcionaba, y en segundo lugar, exceso de trabajo y cansancio para los docentes.

Para solventar la situación, los docentes reunidos en consejo técnico acordaron modificar la forma en que se realizaban el trabajo a distancia; para ello determinaron un tema importante en el cual centrar el trabajo de todas las asignaturas, estableciendo actividades para dos a cuatro semanas de labor; los docentes diseñaban actividades referentes a este tema central, mismas que publicaban en el muro de Classroom asignándolas como tareas para que los alumnos subieran las actividades resueltas y posteriormente poder evaluarlas. La intención fue mejorar la práctica docente y lograr los aprendizajes de los alumnos; a esta forma de trabajo se le llamó proyectos educativos, sin embargo, no contó con un sustento pedagógico.

Al reflexionar sobre los procesos de gestión pedagógica en ambientes virtuales que realizan los docentes, se percibe como problema la manera en que los maestros llevan a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en ambientes virtuales; así surge el interés por realizar una propuesta de intervención en el ámbito de la gestión pedagógica, con la intención de profesionalizar al personal docente en la apropiación de los proyectos formativos, su metodología y el enfoque en que se encuentra inmerso; estrategia didáctica que les permitiría modificar su práctica en ambientes de trabajo virtual.

## **Metodología de la investigación**

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo; a juicio de Monje (2011, p.9) “La investigación cualitativa está más preocupada en la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes”; prioriza la observación de algún aspecto de la realidad o problema. Para comprender la realidad que se pretende analizar, es necesario conocer a fondo

las características de la población que se va a estudiar de manera situada, es decir, en el contexto específico en el que se encuentra inmersa.

Para realizar la investigación nos apoyamos en la estrategia de la investigación-acción. Car y Kemis (1988) nos dicen que la investigación-acción “es un espiral con cuatro momentos característicos: la planeación, la acción, la observación y la reflexión que permite una vez más analizar la práctica. Este proceso puede iniciar nuevamente dándose de esta forma la espiral auto reflexiva” (Abero, Berardi, Capocasale, 2015, p. 142).

### **Instrumentos aplicados y datos obtenidos**

Las directivas y los docentes del plantel tuvieron la certeza de que los alumnos contaban con los dispositivos digitales para poder llevar a cabo la educación a distancia con el uso de la G Suite, después de haber aplicado una encuesta a los alumnos.

Se aplicó la herramienta FODA a cada docente en relación con el análisis de su práctica profesional con el fin de obtener información pertinente para abordar un proyecto de intervención de forma más efectiva en la escuela. Se hizo la recopilación e integración de las ideas plasmadas por los docentes; los maestros manifestaron como área de oportunidad la carencia de habilidades digitales; reconocieron realizar una práctica tradicional de trabajo, así como falta de conocimiento de estrategias que les permitan mejorar la gestión de los aprendizajes de los alumnos en la educación a distancia en ambientes virtuales. Mencionaron como área oportunidad conocer a detalle la enseñanza basada en proyectos y el trabajo de forma colaborativa.

Por otra parte, se hizo la revisión de los documentos de preparación de los docentes del plantel encontrando lo siguiente; en la Escuela Secundaria General “Octavio Paz” laboran 23 docentes:

Como observamos, existe diversidad en el nivel de estudios de los docentes; para algunos la preparación se presenta como área de oportunidad en relación con su práctica profesional ya que, aun cuando tienen un título de licenciatura, al menos diez docentes tienen carreras diferentes al ámbito educativo, algunos carecen de título y cédula profesional; esto nos deja ver la escasa o falta de formación pedagógica para implementar una educación diferente a la clase magistral.

Tabla 1 Nivel de estudios

Nivel de estudios	Docentes	Especialidad	Observaciones
Normalista	1	Educación física	Director escolar de educación primaria
Licenciatura	15	Artes, educación física, educación básica, educación media.	Informática, derecho, químico farmacobiólogo, relaciones públicas, psicología, trabajo social
Maestría	6	Pedagogía, administración, educación básica, competencias docentes, enseñanza del inglés, enseñanza de las matemáticas	Un incremento de horas por examen de oposición en la Ciudad de México. Dos docentes realizaron su maestría durante la pandemia
Doctorado	3	Ciencias para la familia	Un ascenso por examen de oposición

Tabla 1. Nivel de estudios. Mostrar el nivel de estudios que poseen los docentes que laboran en la Esc. Sec. Gral "Octavio Paz" Elaboración: Santa Barrios Reyes.

En contraste, encontramos a seis docentes con estudios de maestría y de ellas, tres con estudios de doctorado. Un rasgo de esta institución es que, de los 23 docentes frente a grupo, 91 % son mujeres y son ellas las que han optado por crecer académicamente al realizar estudios de posgrado; el nivel profesional que poseen las maestras permite el avance en la implementación del trabajo por proyectos. Se puede afirmar que el nivel de estudio de los maestros es un plus que permite que el trabajo colegiado, el compañerismo, las aportaciones profesionales, el respeto por la práctica del otro, la participación, el compartir los saberes, el compartir experiencias exitosas, la empatía y la resiliencia se den de forma natural.

Como efecto secundario positivo del quehacer del colectivo durante la labor a distancia, mejoró la disposición para el trabajo y de forma paralela, progresó la convivencia cordial y la camaradería entre el personal; se ha logrado realizar el trabajo en forma colaborativa; sin recelos se ha ido construyendo una comunidad de aprendizaje. A partir de la indagación hecha mediante el diagnóstico realizado, la investigación se centra en la forma en

que se gestiona la educación a distancia que imparte la escuela secundaria “Octavio Paz”, en ambientes virtuales.

Participaron en el proyecto de innovación 23 maestros, tres prefectos, un secretario y el coordinador académico, conformándose cinco equipos.

### **Planteamiento del problema**

Como resultado del aislamiento causado por el virus SARS-Cov2 la Escuela Secundaria General “Octavio Paz” empezó a trabajar a distancia a través de la G Suite, sin embargo los docentes replicaron en la virtualidad el trabajo que llevan a cabo en las aulas; esto trajo como consecuencia pérdida en la calidad educativa que proporciona la institución y se hicieron evidentes las áreas de oportunidad del colectivo docente respecto a la dificultad para gestionar el proceso-enseñanza aprendizaje en ambientes virtuales.

### **Pregunta de investigación**

¿Es posible realizar una gestión educativa que ayude a la profesionalización de los docentes mediante la implementación de proyectos formativos interdisciplinarios, para que logren una gestión pedagógica efectiva y de calidad en ambientes virtuales?

### **Objetivo general**

Crear asesorías sobre la metodología y aplicación de proyectos formativos interdisciplinarios para que los docentes de la Escuela Secundaria General “Octavio Paz” modifiquen su práctica con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **Objetivos específicos**

- Diagnosticar las áreas de oportunidad que el colectivo docente ha manifestado en las clases virtuales durante la pandemia.

- Programar asesorías sobre proyectos formativos, organizando la secuencia didáctica por proyectos, seleccionando el material, los recursos necesarios y los instrumentos de evaluación.
- Aplicar las asesorías del proyecto “Juntos construimos proyectos formativos” al colectivo docente.
- Evaluar los resultados obtenidos en la implementación de las asesorías del proyecto “Juntos construimos proyectos formativos” para comprobar su pertinencia al aplicarlo en un contexto educativo virtual.

### **Sustento teórico**

El trabajo de investigación y propuesta de intervención e innovación educativa que se presenta se plantea desde el ámbito de la Gestión Educativa. El campo de significado al que haremos referencia respecto al término gestión, es el que señala el documento Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE)(2010) emitido por la Subsecretaría de Educación Básica como el tercero que describe lo siguiente:

Es el de la innovación y el desarrollo, en éste se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y para hacerla eficiente, porque utiliza mejor los recursos disponibles; es eficaz, porque logra los propósitos y los fines perseguidos, y pertinente, porque es adecuada al contexto y a las personas que la realizan.

En el campo educativo, según su ámbito de intervención y concreción en el sistema, la gestión puede ser: institucional, escolar y pedagógica.

“La gestión escolar adquiere sentido cuando entran en juego las experiencias, las capacidades, las habilidades, las actitudes y los valores de los actores, para alinear sus propósitos y dirigir su acción a través de la selección de estrategias y actividades que les permitan asegurar el logro de los objetivos propuestos” (MGEE, 2010, p. 61). Para hacer frente al escenario complejo que nos plantea la nueva normalidad, es necesario hacer gala de la preparación, la disposición, los valores, la experiencia de los docentes.

Por su parte la gestión pedagógica concreta la forma en que el docente realiza su práctica, cómo logra que los alumnos aprendan, las estrategias que utiliza, la forma en que evalúa el aprendizaje y cómo interactúa con los alumnos para concretar la actividad escolar. “La gestión pedagógica está ligada a la calidad de la enseñanza y su responsabilidad reside principalmente en los docentes frente al grupo” (MGEE, 2010, p. 62). Aun hoy en el contexto de pandemia global, la responsabilidad de brindar educación de calidad sigue recayendo en el maestro; para lograrlo el docente (MGEE, 2010):

Debe seleccionar las actividades didácticas a implementar en el aula, lo cual permite que el profesor prevea el desarrollo de la clase e identifique las modalidades de planeación más apropiadas. Para fortalecer el hacer educativo, los docentes han de diseñar sus clases con actividades y recursos didácticos que alienten procesos de aprendizaje significativos para sus alumnos; es necesario conversar entre colegas para identificar y definir las estrategias de enseñanza apropiadas para favorecer los aprendizajes (p.69).

El diseño del proyecto de intervención permitirá que el docente logre en su momento, brindar educación de calidad a sus alumnos en el contexto actual. Tener disposición para el trabajo entre colegas, compartiendo y escuchando experiencias exitosas le permitirá acercarse a otras perspectivas y prácticas profesionales. Consentir ser asesorado en la construcción de proyectos formativos da cuenta de la consideración que hacen los docentes de sus áreas de oportunidad para solventarlas; hecho que se reconoce y agradece.

Tuominen, citado en Petrie (2020) señala:

La actual crisis del coronavirus ha sido —y continuará siendo— un desafío masivo y una experiencia de aprendizaje para la comunidad educativa global... Como resultado, cada país en el mundo, todas las escuelas, profesores y especialmente las familias no han tenido una preparación previa y han ido creando herramientas sobre la marcha. (p.7).

En este escenario los directivos escolares en los contextos específicos de sus centros de trabajo han tenido que tomar decisiones, acompañados de sus

consejos técnicos escolares, para ofrecer a los estudiantes y sus familias, un servicio educativo de calidad en ambientes virtuales.

La nueva normalidad es el actual reto para el magisterio en México. Ante la crisis pandémica, el profesor ha tomado cartas en el asunto retomando —o la mayoría iniciando— su alfabetización digital, con la intención de adquirir las habilidades que le permitan encarar el desafío que implica gestionar el trabajo educativo a distancia. Para lograrlo, es necesaria la disposición del docente para reconocer sus áreas de oportunidad primero y después tener una postura abierta para aprender nuevas cosas y compartir sus experiencias y conocimientos con sus pares, con el fin de desarrollar prácticas significativas.

El contexto que nos ha impuesto la pandemia exigió del magisterio llevar su quehacer al ámbito virtual a través de la educación a distancia con el uso de las herramientas que nos brindan las tecnologías de la información y comunicación; como efecto secundario de gran valía, los docentes han entrado de lleno a la alfabetización digital y los alumnos, usuarios digitales, han aprendido a usar la tecnología para un uso diferente del recreativo.

La educación es toda actividad humana que se interioriza y concreta en los individuos a través del contacto con los otros, es decir en y para el proceso de socialización; Durkheim citado en Pozo (2004) señala que:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medioambiente específico al que está especialmente destinado. (p.34).

Por su parte<sup>36</sup>, el plan y programa de estudios 2017 “Aprendizajes Clave” señala que la educación no debe ser estática; que debe evolucionar y responder a las características de la sociedad en la que está inserta.

Lorenzo García Aretio (1994) habla de la enseñanza a distancia y dice:

Entendemos la enseñanza a distancia como un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción

personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes. (p.52).

El proyecto de intervención que se aplicará se realizará con el uso de medios virtuales de comunicación sin la interacción personal que implica un riesgo de salud en tiempos de pandemia. Se hará acopio y uso de diversos recursos didácticos para que los docentes de la institución se apropien de la metodología de los proyectos formativos mediante asesorías (tutorías) virtuales en la plataforma Meet; los docentes tendrán momentos de aprendizaje independiente y la flexibilidad en la aplicación del proyecto de intervención “Juntos construimos proyectos formativos” se vislumbra desde la participación voluntaria en las asesorías por parte de los docentes.

La falta de formación en educación de los docentes en el nivel de secundaria hace evidente la escasez de estrategias y técnicas didácticas para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje; predominando lo que Paulo Freire denominó “educación bancaria” donde solo se da la transmisión de contenidos de parte del experto que es el docente y en la que el aprendiz es un ente pasivo que cumple como receptor de la sabiduría del docente.

Ante el contexto de la nueva normalidad y el trabajo a distancia es necesario buscar la estrategia pertinente que facilite a la institución realizar el trabajo escolar, mediante el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; para que esto suceda, es necesario abandonar las prácticas tradicionales de educación y migrar hacia el paradigma de la acción; se busca realizar el proceso enseñanza aprendizaje de manera tal que el aprendizaje se logre mediante las actividades propuestas por los docentes y que al mismo tiempo no genere saturación y cansancio de los alumnos y sus padres y madres que están dirigiendo y orientando a sus hijos en casa, apoyando el proceso en la distancia.

El momento actual y las áreas de oportunidad que se hicieron visibles en la necesidad de gestionar la educación a distancia en ambientes virtuales han sacado al docente de su zona de confort; los docentes hoy cuentan exponencialmente con más habilidades digitales y manejo de TIC que en marzo de 2020; ¿cómo lo lograron? Aprendiendo con sus pares, compartiendo

sus saberes, dejando de lado los egos y sobre todo asumiendo la responsabilidad que la circunstancia les reclamaba. Dice Pablo Latapí (2003)

Jeannet Pérez Hernández (2020) menciona que “Encontramos los orígenes del método de proyectos en la Escuela Nueva. Este movimiento surge a finales del siglo XIX”. Inmersa en el movimiento pragmatista de Estados Unidos; sus máximos exponentes son John Dewey y su discípulo William H. Kilpatrick, siendo Kilpatrick el autor del método de proyectos, mismo que se ha denominado como “Trabajo por proyectos”, “Proyectos de Trabajo” o “Pedagogía de proyectos”.

Por su parte García-Vera (2012) menciona que “los proyectos se presentan como una manera de organizar los conocimientos escolares que tienden hacia la complejidad y la interdisciplinariedad” (p.694); se tiene la intención de que, una vez aplicado el proyecto de intervención, los docentes de la Escuela Secundaria “Octavio Paz” logren construir proyectos en los que puedan hacer confluir la totalidad de las asignaturas que indica el currículo por grado, alcanzando la interdisciplinariedad que se menciona y que debe ser la forma de afrontar la realidad en la que está sumergido el alumno.

La metodología de los proyectos formativos formulada por el Dr. Sergio Tobón Tobón es la estrategia que se propone para intervenir en el trabajo a distancia en la Escuela Secundaria “Octavio Paz”, con la intención de lograr aprendizajes sustanciales y el desarrollo de competencias por parte de los alumnos de este plantel “desde la socioformación se propone la metodología de los proyectos formativos... los estudiantes realicen actividades articuladas para resolver problemas del contexto y así desarrollen las competencias del perfil de egreso... lo cual debe demostrarse con evidencias (productos)” (Tobón S. 2014, p.11). Se puede abordar desde una asignatura o en una integración de asignaturas.

El trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento son la base de los proyectos formativos; estos se componen de acciones como acordar una meta a lograr según el problema por resolver, a lo que se le llama direccionamiento; posteriormente, cuando se determinan las acciones para lograr una meta hablamos de la planeación; en seguida deben ejecutarse las actividades que fueron planeadas y es el momento de la actuación; una vez

realizadas las actividades que generan productos determinados en el proyecto es necesario darlas a conocer en el momento de la socialización.

“El conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, F. 2006). El conocimiento, así como el aprendizaje, se logra en un espacio específico que le da identidad y significado al individuo que aprende. El entorno en que está inmerso el ser humano y las construcciones hechas con los que le rodean en este ambiente específico lo sitúan en una cultura determinada que le va señalando lo que debe aprender acorde a las problemáticas a las que se enfrenta y que debe resolver.

La nueva normalidad es en sí un escenario incierto, cambiante y a pesar de ser un escenario global, toma la característica de situado al afectar de forma abrupta el medio en el que la comunidad escolar coexiste y se desarrolla como comunidad mexiquense, específicamente en el municipio de Ixtapaluca. Frida Díaz Barriga (2006) enfatiza:

Es necesario “aprender estrategias adaptativas que permitan el autoaprendizaje y la innovación continua en contextos cambiantes e inciertos, que posibiliten el afrontamiento de problemas situados en escenarios reales, la resolución de conflictos o dilemas éticos, el trabajo colaborativo y la adopción de posturas críticas, así como verdaderos compromisos con su comunidad.

La Dra. Díaz Barriga propone la conducción de la enseñanza mediante proyectos situados, mismos que permitirán a los jóvenes aprender y hacer en el espacio y momento en que se están desarrollando.

Se persigue que los proyectos formativos, que en su momento construyan los docentes, sean diseñados integrando a todas las asignaturas del grado respectivo; para ello los aprendizajes esperados serán el referente para su diseño y elaboración; se abandonará completamente el aspecto cronológico para alcanzar los aprendizajes y se aprovechará la flexibilidad que permite el plan de estudios. El maestro elegirá el aprendizaje esperado a trabajar que le permita al alumno, desde sus saberes, dar solución al problema del contexto; dando sentido y significado a lo que aprende en la escuela, al movilizar sus saberes de manera integral desde la interdisciplinariedad.

## **Proyecto de intervención “Juntos construimos proyectos formativos”**

Desde el ámbito de la gestión educativa se hace una propuesta innovadora de intervención que pretende lograr que los docentes de la Escuela Secundaria “Octavio Paz” conozcan la estrategia de los proyectos formativos, su metodología y su enfoque para que en su momento logren planear, diseñar, construir y aplicar proyectos formativos interdisciplinarios; atiendan las necesidades de aprendizaje de los alumnos de manera más articulada y puedan organizar el trabajo a distancia de forma eficaz y eficiente incidiendo en la calidad del servicio educativo proporcionado por la institución. La metodología de la investigación acción es la que se continúa para realizar la propuesta de intervención; se ha detectado y observado una problemática, es necesario ahora darle solución interviniendo de forma activa en ella.

En esta propuesta de intervención se creó un proyecto formativo que se aplicó al colectivo docente mediante asesorías, con el uso de la plataforma Meet. Las actividades planeadas para llevar a cabo en el proyecto formativo tuvieron la intención de ser la base para que los docentes lograran construir proyectos formativos como estrategia para modificar su práctica; asimismo que los docentes tomaran en cuenta que esta estrategia se puede aplicar en ambientes virtuales y en las clases presenciales; otro aspecto, no menos importante, es que visualizaran la posibilidad de realizar un proyecto de forma interdisciplinaria con una forma de evaluación clara para cada asignatura.

El sistema educativo nacional se enfoca en que el alumno desarrolle competencias que le permitan actuar en el contexto en el que se desarrolla el cual es la manifestación de una realidad compleja; para ello se le proporciona la educación en trozos de conocimiento mediante asignaturas, cuando la realidad no se le presenta fragmentada, sino como un todo. Edgar Morín (2008) lo menciona de esta manera: “por una parte, nuestros saberes desarticulados, fragmentados, compartimentados en disciplinas y, por otra, las realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (p.11).

Los proyectos formativos que se pretenden construir buscan, además de lograr una gestión de la educación efectiva a distancia, la integración de las asignaturas que se imparten por grado, considerando así la interdisci-

plinariedad en los proyectos cuyo fin es que el aprendizaje que logren los alumnos tenga las características de situado, significativo, contextualizado e integral al desarrollar competencias a través de su actuación en la resolución del problema del contexto en el que habita.

### **Propósito general de la intervención**

- Que el colectivo docente aplique los conocimientos adquiridos tras su participación en las asesorías recibidas sobre la creación de proyectos formativos, al construir los de forma colegiada los y los aplique en ambientes virtuales de aprendizaje para gestionar y mejorar su práctica.

### **Propósitos específicos**

- Conozca los ejes clave del enfoque socioformativo y su relación con la sociedad del conocimiento.
- Identifique los elementos que conforman los proyectos formativos
- Adquiera los conocimientos sobre la planeación, diseño y evaluación de los proyectos formativos.
- Co-cree, en colegiado, un proyecto formativo interdisciplinario para lograr que las actividades del mismo sean concatenadas, significativas para los alumnos, modificando de esta manera su práctica docente.
- Presente y socialice en Meet, y en el salón de clases, el proyecto formativo interdisciplinario que co-creó para iniciar la implementación de proyectos como estrategia didáctica.

Se construyó un proyecto formativo denominado “Juntos construimos proyectos formativos” que se aplicó a los docentes mediante un conjunto de asesorías con la intención de que se apropiasen de esta estrategia didáctica, se percataran del enfoque en que están inmersos los proyectos formativos, comprendieran su metodología, distinguieran su forma de evaluación, operaran los instrumentos para evaluar el desempeño de los alumnos y finalmente co-crearan en colegiado un proyecto formativo interdisciplinario que fuera aplicado en la Escuela Secundaria “Octavio Paz” para gestionar el



Los sujetos de observación, los docentes que laboran en la Escuela Secundaria “Octavio Paz”; deben cumplir con la jornada de labor que corresponde a su horario de trabajo, hecho que obligó a buscar los espacios para brindar las asesorías que fueron implementadas estrictamente dentro de la jornada de trabajo; por ello no existió un periodo riguroso de tiempo para la aplicación de las asesorías, razón por la que en el diagrama de Gantt que se presenta no se observa un trabajo continuo en el tiempo, sino que tiene periodos en los que se suspenden las asesorías y posteriormente se retoman.

Este proyecto de intervención se apoyó en el documento “Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión ciclo escolar 2020-2021” emitido por la SEP; como parte del sustento de la intervención y como documento que permitió orientar la propuesta.

Apegada al enfoque socioformativo se diseñó una secuencia didáctica flexible con actividades organizadas por momentos. “De acuerdo con las fases de un proyecto socioformativo la secuencia didáctica se construye por los siguientes momentos: Presentación del proyecto. Análisis de saberes previos. Gestión del conocimiento. Contextualización o diagnóstico. Aplicación y Socialización” (Tobón, 2016, p. 63). Esta secuencia didáctica dio cuenta de la creación de un proyecto formativo por momentos; cada momento se conformó por sesiones cuya duración se especifica por número de horas; tal como lo determina la metodología, se definió un problema del contexto, una meta y un producto.

Este proyecto consta de cinco momentos que fueron trabajados en un total de catorce sesiones sincrónicas que oscilaron entre dos o más horas y once sesiones asincrónicas que fueron un poco más extensas debido a las actividades que los docentes debían concretar.

### **Aplicación del proyecto “Juntos construimos proyectos formativos”. Momentos y productos**

Es importante mencionar que en la primera sesión de implementación del proyecto los docentes del plantel mostraron resistencia a participar en él; al respecto se les comenta que la profesión docente no es una profesión aca-

bada, sino que es una trayectoria en permanente construcción y actualización ante la nueva normalidad y ante al contexto complejo en el que estamos; en este sentido se les pide que permanezcan en las asesorías pues se pretende abonar a la mejora de la práctica en la escuela.

En la sesión se explica a los docentes detalladamente en qué consiste el proyecto y cada una de las asesorías que se llevarán a cabo; el problema del contexto por resolver y la meta a lograr que es la construcción de al menos un proyecto formativo para aplicar en la escuela a los alumnos. Se reconoce la disposición al trabajo que en lo sucesivo mostraron los docentes del plantel.

Tabla 3. Síntesis del proyecto "Juntos construimos proyectos formativos"

PROBLEMA DEL CONTEXTO	Como resultado del aislamiento causado por el virus SarsCov2, la Escuela Secundaria General "Octavio Paz" inició el trabajo a distancia en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje, mediante la implementación del trabajo por proyectos. Esta estrategia ha sido favorable para la comunidad escolar; no obstante, hecha la reflexión de la práctica docente surgen los siguientes cuestionamientos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los proyectos que realizamos en la escuela como estrategia a distancia ¿reúnen las características de los proyectos formativos?</li> <li>• ¿Qué actividades pueden realizar los docentes para conocer y posteriormente aplicar los elementos y procedimientos que conforman los proyectos formativos?</li> </ul>		
META	Que los docentes adquieran conocimientos para la creación, aplicación y evaluación de proyectos formativos en ambientes virtuales.		
PRODUCTO	Los docentes de la Escuela Secundaria General "Octavio Paz" elaborarán un proyecto formativo.		
MOMENTOS	TEMAS	SUBTEMAS	PROPÓSITOS
MOMENTO 1	Presentación del proyecto.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a conocer el proyecto "Juntos construimos proyectos formativos" al colectivo docente.</li> </ul>
MOMENTO 2	Valoración de los saberes previos.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exponga los saberes, ideas y habilidades con que cuentan respecto a la elaboración de proyectos.</li> <li>• Reflexione acerca de la necesidad de la elaboración de proyectos sustentados en una metodología para profesionalizar su práctica.</li> </ul>
MOMENTO 3	Enfoque y objetivos de la socioformación.	3.1 Conocer las características de la sociedad del conocimiento. 3.2 Identificar los ejes clave del enfoque socioformativo. 3.3 Validar la importancia de las competencias en el currículo educativo vigente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conozca las características de la sociedad del conocimiento.</li> <li>• Identifique los ejes clave del enfoque socioformativo.</li> <li>• Valide la importancia de las competencias en el currículo educativo vigente.</li> </ul>

MOMENTOS	TEMAS	SUBTEMAS	PROPÓSITOS
MOMENTO 4	Los proyectos formativos	4.1 Elementos que conforman los proyectos formativos 4.2 Instrumentos de evaluación. 4.3 Secuencia Didáctica. 4.4 Elaboración de proyectos formativos por equipo 4.5 Exposición de proyectos ante al colectivo, retroalimentación. 4.6 Elección del proyecto formativo. (Perfil de egreso, aprendizajes clave, problema del contexto, pensar en las actividades a implementar, acordar el producto integrador). 4.7 Co-creación del proyecto formativo elegido. 4.8 Asesoría sobre construcción de niveles de desempeño en la rúbrica socioformativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifique la metodología que se sigue para la planeación, diseño y construcción de proyectos formativos acorde al enfoque socioformativo.</li> <li>Identifique la metodología que se sigue para la evaluación de los proyectos formativos y los instrumentos que se utilizan.</li> <li>Identifique la metodología para la planeación de una secuencia didáctica.</li> <li>Construya un proyecto formativo de manera colaborativa por equipo.</li> <li>Co-cree y reconstruya un proyecto formativo interdisciplinario.</li> <li>Logre que las actividades que proponen sean concatenadas y significativas para los estudiantes.</li> <li>Construya una rúbrica socioformativa.</li> </ul>
MOMENTO 5	Socialización y presentación del proyecto.	Presentación y socialización del proyecto formativo "La obesidad y el sobrepeso en nuestra escuela".	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presente el proyecto formativo a los alumnos del plantel para su implementación.</li> </ul>

Tabla 3. En el cuadro anterior se sintetiza el trabajo realizado con los maestros en el proyecto "Juntos construimos proyectos formativos" Fuente: Elaboró Santa Barrios Reyes.

Para valorar los saberes previos, los docentes contestaron un formulario de Google y plasmaron sus ideas en una pizarra de Jamboard. Hecha la reflexión de las actividades realizadas hasta ese momento, comentaron: hemos avanzado como colegiado; hemos compartido experiencias exitosas entre colegas, hemos llegado a acuerdos para concretar el trabajo a distancia; ha mejorado la comunicación y la convivencia en el colectivo; tenemos disposición para el trabajo y para aprender el uso de las herramientas digitales. Por otra parte admiten que no conocen a cabalidad la metodología del trabajo por proyectos y que tampoco han recibido asesoría al respecto, también mencionan que la evaluación de los proyectos que realizan es un área de oportunidad.

Respecto al enfoque y objetivos de la socioformación. Las características de la sociedad del conocimiento. En las actividades realizadas por los docentes se observa que identifican las tres revoluciones tecnológicas a las que

se ha enfrentado el hombre incluyendo las características de la sociedad del conocimiento. Una idea importante que los docentes comentaron fue que memorizar datos no es lo que debemos lograr en los alumnos; concluyen que su labor principal es enseñar a los alumnos a discernir entre toda la información que existe, para que sepan cuál es la correcta que les ayudará a resolver problemas de su contexto. Los docentes reconocen las características de la sociedad del conocimiento.

Ejes clave del enfoque socioformativo. Después de la revisión de los textos propuestos, los docentes plasmaron en mapas conceptuales los cuatro ejes del enfoque socioformativo, describen las características de cada eje y se identifica el enfoque socioformativo en el mapa por lo que pudieron reconocer los ejes clave del enfoque socioformativo.

Plan y programa de estudios “Aprendizajes clave”. Los docentes crearon organizadores gráficos donde plasmaron tópicos como: los campos de formación académica, las áreas de desarrollo personal y social, los ámbitos de autonomía curricular, los aprendizajes esperados, los principios pedagógicos, el enfoque competencial con sus habilidades, conocimientos, actitudes y valores. Se concluye que los docentes de esta escuela conocen a cabalidad el plan de estudios vigente, conocen sus componentes, conocen las características del ciudadano que se pretende formar y se reforzó la idea de que las competencias a desarrollar en este plan de estudio se encuentran en el perfil de egreso de cada nivel académico; en este caso el perfil de egreso de la educación secundaria.

Los proyectos formativos. Metodología. Para lograr el propósito de estas sesiones se creó un cuadernillo que contenía el “paso a paso” que sentó las bases para formular un proyecto formativo. La recopilación hecha en los cuadernillos de trabajo sobre la metodología para la construcción de los proyectos formativos fue tomada de los textos del Dr. Sergio Tobón. En el transcurso de la reunión se revisó, junto con los docentes, cada elemento de la estrategia, posteriormente hicieron las actividades correspondientes a cada elemento en el cuadernillo.

Los elementos que contiene el cuadernillo son los siguientes:

1. Definición de proyectos formativos.

2. Planeación de un proyecto formativo.
  - a. Título.
  - b. Duración y competencias por desarrollar en el proyecto.
  - c. Problema del contexto.
  - d. Resultados de aprendizaje (aprendizajes esperados).
  - e. Producto integrador o evidencia.
  - f. Transversalidad.
  - g. Planeación de las actividades.
  - h. Recursos.

En esta sesión llamó la atención de los docentes que la construcción de un producto integrador por parte de los alumnos puede ser evaluado por varias asignaturas a la vez y de esta forma simplificar el trabajo de los alumnos y de los docentes; otra cualidad es que este mismo producto integrador apoya a la resolución del problema del contexto que es la meta del proyecto. Al concluir las sesiones los docentes entregaron las actividades del cuadernillo. Los productos de estas actividades sirvieron como base para que posteriormente pudieran integrar el proyecto formativo que construirían.

**Instrumentos de evaluación.** Para simplificar el trabajo, y lograr el propósito de esta sesión, se creó el cuadernillo de evaluación donde se plasmaron los instrumentos para realizar la evaluación socioformativa. Todos los elementos que incluye el cuadernillo de evaluación formativa fueron tomados de los textos del Dr. Sergio Tobón.

Se revisaron las características de la evaluación socioformativa; los instrumentos de evaluación (escalas de estimación, listas de cotejo, portafolio y rúbrica socioformativa) fueron descritos por los equipos en la sesión de trabajo; sin embargo, los maestros acordaron dar seguimiento al tema de la evaluación reconociendo en ella un área de oportunidad.

Se cerró la sesión comentando que una de las características del enfoque es que se pretende la mejora continua del desempeño de todos los actores del proceso educativo, resaltando que es necesario que los docentes den al alumno oportunidades para mejorar su desempeño acompañadas de la retroalimentación que permita al alumno analizar el trabajo que realiza y cómo lo realiza para que mejore.

Secuencia didáctica. En la exposición del tema se destacó que los elementos de una secuencia didáctica son similares a los de la secuencia didáctica de los proyectos formativos; debe contener una competencia a desarrollar, aprendizajes esperados (indicadores) que son los referentes para la evaluación; en la secuencia se especifica un problema del contexto que se debe resolver; se plasman las actividades de aprendizaje, los resultados de aprendizaje (evidencias); los instrumentos de evaluación y los recursos a utilizar. Es importante destacar que este tema corrió a cargo del equipo conformado por el personal de prefectura de la escuela. En esta sesión no hubo producto ya que la secuencia didáctica se elaboró a la par de la construcción del primer proyecto por equipo.

Construcción y exposición de proyecto formativo por equipo. Los docentes se reunieron en equipos para planear y construir un proyecto formativo, con las características del enfoque socioformativo que conocieron en las asesorías previas. El producto que se obtuvo hasta este momento fueron los proyectos de los cinco equipos, que fueron evaluados mediante una rúbrica socioformativa.

Para realizar este trabajo los docentes tuvieron un diálogo abierto y respetuoso para lograr los acuerdos necesarios; seleccionaron la competencia por desarrollar en el proyecto; determinaron un problema del contexto en el que los alumnos se desenvuelven; definieron los aprendizajes esperados propios de cada asignatura, que brindara las herramientas necesarias a los alumnos, que fueran pertinentes y útiles para resolver el problema del contexto propuesto y elaborar el producto integrador que deberán construir los alumnos.

Una vez llegado a esos acuerdos ya podrían pensar en el diseño de las actividades concatenadas que propondrían. Con la intención de agilizar el trabajo, se facilitaron a los maestros los aprendizajes esperados por grado para secundaria que fueron extraídos del programa de estudio. Se acordaron y realizaron sesiones de trabajo asincrónico vespertino para concretar los proyectos que estaban elaborando. Cada equipo mostró al colectivo sus proyectos; los docentes realizaron una escucha respetuosa del trabajo realizado por sus compañeros; se vertieron comentarios, se hicieron aportaciones y preguntas respecto a los proyectos presentados.

Se observa que los docentes se han apropiado de los elementos que conforman los proyectos formativos y lograron de manera general construir un primer proyecto; algunos equipos mostraron un mejor desempeño en la construcción y otros mostraron áreas de oportunidad que es necesario solventar. Se envió a los diferentes equipos una rúbrica de evaluación de sus proyectos, con observaciones para que los docentes pudieran dar cuenta de sus logros y mejorar su desempeño en la elaboración de los proyectos formativos. Hasta este momento de la implementación del proyecto de intervención, las sesiones de asesoría se realizaron de forma virtual en la aplicación Meet, los docentes han logrado la construcción del primer proyecto por equipo (cinco proyectos).

Reconstruye y co-crea el proyecto seleccionado. El 10 de noviembre de 2021 se retomaron las asesorías de forma presencial con los docentes. Se explica a los docentes que de los cinco proyectos construidos debían elegir uno para su reconstrucción y cocreación de manera colegiada. Se reafirma la idea de que todas las asignaturas del grado serán incluidas en la planeación e implementación de este proyecto, con los alumnos. Los docentes seleccionan el proyecto “¿Cómo favorecer la alimentación correcta en la adolescencia?”. Debido a que esta sesión se realizó de manera presencial, se trabajó en dos grupos de docentes con la intención de que los grupos de alumnos presentes en la institución no quedaran descubiertos.

Inicia el trabajo colegiado en la reconstrucción de este proyecto en la etapa de direccionamiento del trabajo. Acuerdan la competencia a desarrollar y modifican el problema del contexto para mejorar su redacción. Una vez que tuvieron los elementos anteriores definidos, los docentes se reunieron por grado. Concretaron los aprendizajes esperados de su asignatura como indicadores del desempeño de los alumnos que permitan construir el producto integrador y contribuyan a desarrollar la competencia establecida, así como a solucionar el problema del contexto. Precizaron el producto integrador que los alumnos realizarían; para la ejecución de este proyecto formativo, los docentes dispusieron tres momentos para su desarrollo (inicio, desarrollo y cierre) y una duración de cuatro semanas.

Se destacó que la importancia de cada asignatura radica en la forma en que contribuye a resolver el problema del contexto, en la forma en que ayudan a construir el producto integrador y a generar las evidencias de los

indicadores para desarrollar la competencia propuesta; no obstante, debe darse un orden cronológico al desarrollo del proyecto. Los docentes valoraron los elementos que ya tenían hasta el momento; mediante un diálogo respetuoso empezaron a reflexionar y planear las actividades de su asignatura, pensando en las evidencias o productos que los alumnos deberán generar a partir de las actividades que propusieron.

Los docentes socializaron las actividades que estaban considerando, con la intención de que no fueran repetitivas; se les pidió que se esforzaran para que de manera conjunta idearan actividades que se concatenaran entre las asignaturas. Finalmente realizaron la rúbrica de evaluación del aprendizaje esperado de cada asignatura. Como actividad asincrónica: cada uno de los profesores describieron lo más detalladamente posible, las actividades que los alumnos realizarían; especificaron las evidencias que el alumno debía producir para poder evaluar su desempeño al realizar estas actividades.

En la siguiente reunión de trabajo, con los docentes en dos bloques para cubrir a los grupos presentes en la escuela, se reunieron por grado mediante un diálogo y escucha respetuosa comentaron las actividades, las evidencias y los productos que los alumnos generarán; determinaron el orden en que debían colocarse sus actividades, sobre todo aquellas que lograban ser concatenadas, al mismo tiempo fueron generando el cronograma de actividades del proyecto. Nombraron un coordinador por grado que recopiló las actividades del mismo.

Construya una rúbrica socioformativa. Esta sesión se realizó el día que el calendario escolar señala como descarga administrativa; eso permitió que la asesoría se realizara en una sola reunión presencial con todo el colectivo. Se hicieron comentarios en relación con la construcción del proyecto, y se comentó acerca de la dificultad para describir los niveles de desempeño en la rúbrica del mismo.

Los docentes resolvieron un crucigrama relacionado con el tema de la evaluación con la finalidad de que tuvieran en cuenta sus saberes acerca del tema, las técnicas e instrumentos. Se revisaron los tipos, instrumentos y técnicas de evaluación que propone la SEP. Posteriormente se describió la Rúbrica que propone el enfoque socioformativo, sus componentes, se explicaron los niveles de desempeño que propone el Dr. Sergio Tobón y se

aludió a la taxonomía que plantea el enfoque socioformativo para facilitar la descripción de los niveles de desempeño.

Se propone a los docentes un ejercicio para que construyeran los descriptores de logro de un aprendizaje esperado con el objetivo de reafirmar la comprensión de la elaboración de esta rúbrica. Con el propósito de que todos los actores tengan clara la forma de evaluación del proyecto construido, los docentes elaboraron una rúbrica general, con un espacio específico para cada asignatura donde cada uno de ellos describió los niveles de desempeño para su asignatura, tomando en cuenta los aprendizajes esperados que determinó (criterios), las actividades que propuso, las evidencias que el alumno generaría al realizar las actividades de su asignatura y el producto integrador del desempeño; así obtuvo la evaluación específica para su asignatura en el proyecto.

Para concretar la evaluación cuantitativa los docentes asignaron puntajes a cada nivel de desempeño. Finalmente, los docentes acordaron estructurar un cuadernillo de trabajo en el que se plasmó el proyecto formativo, junto con su rúbrica de evaluación. Una vez determinado este formato, los docentes se coordinaron para realizar de forma asincrónica este trabajo.

Socialización y presentación del proyecto formativo “La Obesidad y el Sobrepeso en nuestra escuela” a los alumnos del plantel para su implementación. Los docentes presentaron el proyecto formativo, construido de manera colegiada, a los alumnos del plantel para el inicio del segundo trimestre del ciclo escolar. Se hizo notar a los alumnos que en este nuevo proyecto deberían resolver un problema de su contexto; para ello se describieron los componentes del proyecto, los momentos y actividades por realizar al operarlo; se subrayó que, en esta ocasión, se incluyó la rúbrica socioformativa en la que se detalla la forma de evaluación de la totalidad del proyecto.

## Resultados

Durante el ciclo escolar 2021-2022, en la Escuela Secundaria “Octavio Paz” los docentes han construido y aplicado cinco proyectos formativos. Para evaluar los resultados obtenidos al aplicar el proyecto de innovación “Juntos construimos proyectos formativos” se aplicó una encuesta, a través de una

escala estimativa tipo Likert, en un formulario de Google; se tomó en cuenta la evaluación diagnóstica para los alumnos de educación básica, (SEP) a través de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) en coordinación con las autoridades educativas federales y estatales y se tomó en cuenta el documento "Evaluación Institucional de la Escuela Secundaria General "Octavio Paz" C.C.T. 15DES0311V" correspondiente al ciclo escolar 2021-2022.

Encuesta proyectos formativos. Se da cuenta de las respuestas emitidas por los docentes.

Tabla 4. *Encuesta Proyectos Formativos.*

La mayoría de los docentes reconoce haber tenido dificultades para migrar a entornos virtuales y que cuando eso sucedió, reconocen haber tenido dificultades para ejercer adecuadamente su práctica docente.
Los docentes percibieron un diálogo profesional con sus colegas, reconocen haber participado activamente en los trabajos realizados; reconocen que no existió celo profesional y que hubo disposición para recibir y compartir conocimientos y experiencias que les permitieron reflexionar sobre su práctica; tuvieron disposición para trabajar con sus pares de forma colaborativa, responsable y crítica, para contribuir a que la institución ofreciera un servicio educativo de excelencia.
Reconoce que en la institución se realizan reuniones con la finalidad de analizar la forma en que se estaba desarrollando la práctica docente en la virtualidad para mejorarla. Señalan que las asesorías recibidas les brindaron herramientas para realizar un trabajo pertinente en ambientes virtuales y de manera presencial.
En relación con las asesorías recibidas en el proyecto "Juntos construiremos proyectos formativos" los docentes reconocen que los conocimientos y experiencias que se compartieron sus pares les han permitido mejorar el trabajo pedagógico que realizaron en sus grupos.
Los docentes consideran que la creación de proyectos formativos les ha permitido realizar un trabajo significativo de manera colegiada y que lograron integrar a todas las asignaturas; en consecuencia, han podido modificar sus prácticas y mejorar también los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de la implementación de proyectos formativos.
En lo que respecta al trabajo con los alumnos, los maestros indican que durante la implementación de proyectos formativos han podido utilizar estrategias y actividades didácticas variadas, innovadoras, retadoras y flexibles; también comenta que se emplean materiales didácticos pertinentes y disponibles incluidas las TIC.
Con la implementación de proyectos formativos, los docentes han logrado plantear actividades en las que los alumnos han podido indagar, ser creativos, practicar el pensamiento crítico y han trabajado de forma colaborativa con sus compañeros; señalan que estas actividades didácticas son cercanas a la realidad y contexto de los estudiantes logrando que participen con entusiasmo y sin temor a equivocarse; de esta manera se fortalece el logro progresivo de los aprendizajes.
Los maestros concuerdan en que con la implementación de la estrategia de proyectos formativos la escuela ha asegurado que los alumnos tengan experiencias que les ayuden a aprender mejor, teniendo en cuenta sus características y necesidades y que gestionar el proceso pedagógico de esta manera, ha permitido mejorar los resultados obtenidos por los alumnos y por la escuela en los diferentes trimestres del ciclo escolar y en evaluaciones externas.

Tabla 4. Respuestas plasmadas por los docentes de la Escuela Secundaria "Octavio Paz" al formulario "Encuesta proyectos formativos, mediante un formulario de Google. Fuente: Elaboró Santa Barrios Reyes.

MEJOREDU (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación Básica). La aplicación de esta evaluación se realizó en tres momentos del ciclo escolar 2021-2022, la primera aplicación se realizó en septiembre de 2021, la segunda aplicación se realizó en enero de 2022, la tercera aplicación se llevó a cabo en el mes de mayo de 2022, obteniendo los resultados que a continuación se presentan.

Tabla 5. Resultados MEJOREDU. Primer grado

	Grupo	1er Momento	2do Momento	3er Momento
Promedio general	A	4.1	5.3	6.3
	B	4.4	5.6	6.4
	C	4.8	6.0	7.4
	D	5.1	6.0	6.4
	E	4.7	6.2	6.8
	F	4.4	5.8	6.2
Promedio general:		4.6	5.8	6.6

Tabla 6. Resultados MEJOREDU. Segundo grado.

	Grupo	1er Momento	2do Momento	3er Momento
Promedio general	A	4.4	5.9	4.8
	B	4.4	6.0	5.0
	C	4.4	6.1	6.0
	D	4.4	6.2	4.8
	E	4.6	6.3	5.6
	F	4.3	6.4	5.3
Promedio general:		4.4	6.2	5.2

Tabla 7. Resultados MEJOREDU. Tercer grado.

	Grupo	1er Momento	2do Momento	3er Momento
Promedio general	A	4.9	5.8	7.0
	B	4.4	6.0	7.2
	C	5.4	6.0	8.0
	D	3.2	5.9	7.0
	E	4.6	6.1	7.8
	F	4.2	6.0	7.6
Promedio general:		4.5	6.0	7.4

Resultados MEJOREDU. Primero, Segundo y Tercer grado. Resultados obtenidos por los grupos de cada grado, respectivamente. Fuente. Evaluación Institucional 2021-2022 de la Escuela Secundaria General “Octavio Paz” C.C.T. 15DES0311V.

Figura 1. Gráfica de general de resultados MEJOREDU.

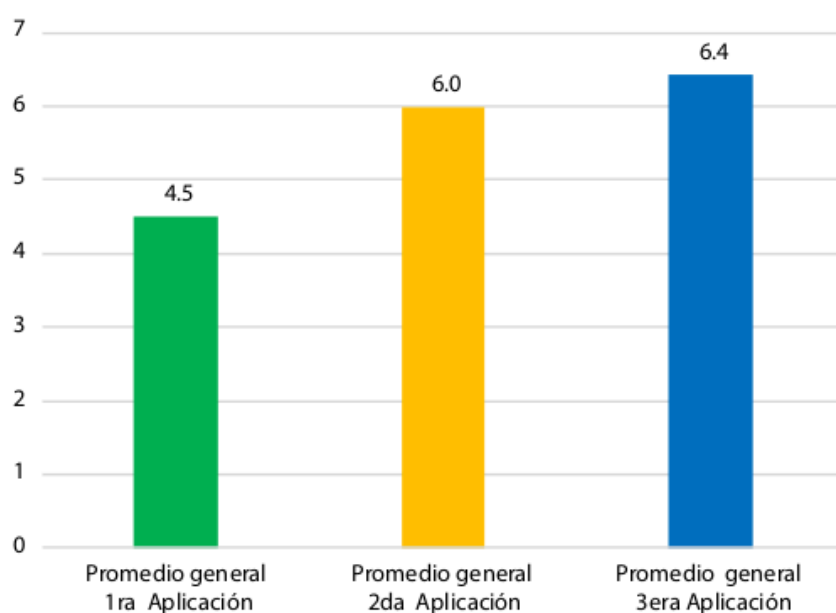


Figura 1. Gráfica de resultados MEJOREDU. Resultados obtenidos por escuela. Fuente. Evaluación Institucional 2021-2022 de la Escuela Secundaria General “Octavio Paz” C.C.T.V

Los resultados por grado se ven reflejados en la gráfica del promedio general de aplicación obtenido por la escuela en la evaluación de MEJOREDU; en las tablas de resultado por grado se observa en primero y tercero el incremento de un punto, en los resultados obtenidos de la primera a la segunda aplicación y el incremento de un punto en los resultados obtenidos de la segunda a la tercera aplicación. En relación con segundo grado hay un incremento de casi dos puntos, de la primera a la segunda aplicación del examen; sin embargo, de la segunda a la tercera aplicación no existe este incremento en los resultados, no obstante, los resultados obtenidos en la tercera aplicación

no son menores a los de la primera. Se advierte un incremento de 1.9 puntos en la tercera aplicación, en comparación con la primera.

Se hace palpable que la gestión del aprendizaje de los alumnos mediante la implementación de proyectos formativos interdisciplinarios que diseñaron los docentes contribuyó a la obtención de estos resultados, coadyuvó a la mejora del aprovechamiento de los estudiantes y a la mejora del aprovechamiento obtenido en la escuela en general. Es pertinente destacar que este examen es una evaluación externa indicada por el gobierno federal.

Evaluación Institucional. Al cierre del ciclo escolar, las escuelas tienen la obligación de evaluar los resultados obtenidos por la institución, para ello el directivo escolar analiza de manera cuantitativa, analítica y sistemática los alcances obtenidos durante el ciclo escolar. El documento “Evaluación Institucional de la Escuela Secundaria General “Octavio Paz” C.C.T. 15DES0311V” para el ciclo escolar 2021-2022 hace la siguiente mención: “Durante el presente ciclo escolar, como medida pedagógica para dar continuidad con los aprendizajes fundamentales, la institución planteó un plan estratégico metodológico “proyectos formativos” (p. 5).

Uno de los propósitos de la evaluación institucional es “analizar cuantitativamente los resultados de aprovechamiento del presente ciclo escolar en comparación con los ciclos escolares anteriores” (p. 7).

Figura 2. Gráfica comparativa de promedio general.

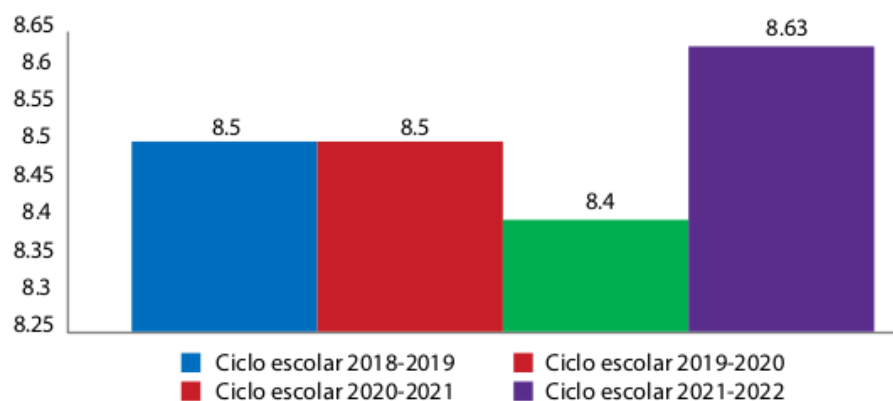


Figura 2. Gráfica comparativa de promedio general. Comparación de promedios anuales obtenidos por la escuela. Fuente. Evaluación Institucional 2021-2022 de la Escuela Secundaria General “Octavio Paz” C.C.T. 15DES0311V.

De acuerdo con los datos presentados por la dirección escolar, a través de la evaluación institucional del ciclo escolar 2021–2022 en el indicador aprovechamiento, representado en la gráfica comparativa, se observa un incremento de dos décimas en el aprovechamiento obtenido por la escuela, en comparación con el ciclo escolar 2020–2021.

Conclusiones. Se confirma que la gestión del aprendizaje de los alumnos mediante la implementación de proyectos formativos interdisciplinarios diseñados de manera colegiada por los docentes contribuyó a la mejora del aprovechamiento de los estudiantes y a la mejora de los resultados obtenidos en la Escuela Secundaria “Octavio Paz”.

Podemos afirmar que, al inicio de la pandemia, la mayoría de los docentes era renuente a utilizar las TIC para su propio uso y para llevar a cabo su práctica docente. A dos años de transitar por esta pandemia global podemos decir que los docentes de esta escuela son capaces de utilizar diversos recursos digitales para gestionar su práctica.

El punto medular del proyecto de intervención fue incidir en la modificación de las prácticas docentes en esta escuela. Para lograrlo fue necesario que el maestro quisiera aprender. “Y para aprender algo que sirva para mejorar la propia práctica, hay que querer relacionar lo que se aprende con la práctica” (Latapí. 2003. p. 23).

Los maestros de esta escuela reconocen se les brindaron las asesorías necesarias para analizar y posteriormente modificar su práctica. Reconocieron el trabajo colegiado que se llevó a cabo y la participación activa del colectivo en las diversas actividades realizadas.

Los maestros reconocieron las áreas de oportunidad que tenían para gestionar la educación de sus alumnos en ambientes virtuales y admitieron desconocer estrategias didácticas; en las asesorías ofrecidas a los maestros mostraron disposición para conocer y aplicar la metodología de los proyectos formativos.

La preparación de los docentes, los conocimientos que compartieron con sus pares, así como la experiencia que han adquirido en el servicio educativo permitieron mejorar el trabajo pedagógico que realizan en sus grupos. Al construir los proyectos lograron integrar a todas las asignaturas; pudieron utilizar estrategias y actividades didácticas variadas, innovadoras,

retadoras y flexibles; los alumnos pudieron desarrollar su creatividad, ser innovadores, trabajar con sus pares y resolver problemas de su contexto.

Los maestros concuerdan con que en la implementación de la estrategia de proyectos formativos la escuela ha permitido mejorar los resultados obtenidos por los alumnos y por la escuela en los diferentes trimestres del ciclo escolar y en evaluaciones externas. Los docentes de esta escuela han realizado un trabajo arduo y han logrado “crecer con otros colegas aprovechando las oportunidades a su alcance” (Latapí, 2003. p. 23).

La educación a distancia fue un problema del contexto al que tuvieron que dar solución los docentes; los maestros de esta escuela iniciaron con el desarrollo de su competencia digital; modificaron su práctica docente al construir de manera colegiada proyectos formativos y aplicarlos a los alumnos de esta escuela. Hoy los maestros de esta institución pueden gestionar la educación de los alumnos y realizar su práctica en ambientes virtuales, en ambientes híbridos y de manera presencial, según el contexto que la realidad compleja les presente.

La evaluación sigue siendo un área de oportunidad para este colectivo docente; no obstante, tienen como fortaleza la disposición para aprender y el haber construido una sólida comunidad de aprendizaje que les permitirá seguir analizando y mejorando su práctica.

## Referencias

- Abero Laura, B. L. (2015). *Investigación Educativa*. Montevideo, Uruguay: CAMUS EDICIONES.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada*. México: Mc.Graw.
- García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- García Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 4 (9), 685 - 707.
- Hernández, J. P. (2017). *Bases teóricas del método por proyectos en la Educación*, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/proyectos-educacion.html> Consultado el 20 de enero de 2020.
- Latapí Sarre, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? *Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México*. Toluca, Méx.: SEP.
- Martínez Contreras, L. (2021-2022). *Evaluación Institucional. Esc.Sec. "Octavio Paz" 15DES0311V*. Ixtapaluca. Méx.
- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y Cualitativa*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Morín, E. (2008). *La mente bien ordenada*. México: Siglo XXI.
- Patrie, C. A. (2020). *Informe: una educación de calidad para todos durante la crisis del coronavirus*. OCDE. Obtenido de [https://cdn.hundred.org/uploads/report/file/16/Informe\\_Hundred\\_Covid-19\\_Espan%CC%83ol\\_-\\_OK.pdf](https://cdn.hundred.org/uploads/report/file/16/Informe_Hundred_Covid-19_Espan%CC%83ol_-_OK.pdf) Consultado el 10 de junio de 2020.
- Pozo Andrés, M. d. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. España: Biblioteca Nueva.
- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Módulo I*. México: SEP.
- Suarez Diaz, R. (2002). *La Educación*. México: Trillas.
- Tobón Sergio, P. J. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. México: PEARSON.

## V. La titulación de los estudiantes normalistas, el reto del trabajo y el acompañamiento virtual de la asesoría académica en pandemia

JOSÉ ANDRÉS CHAVARRÍA GONZÁLEZ\*

### Resumen

La función de la formación docente que se brinda en las escuelas normales permea en un sentido de compromiso y responsabilidad por ofrecer un acompañamiento pertinente a los nóveles de la educación; bajo este esquema, se vuelve necesario compartir algunas de las acciones desarrolladas para lograr dichos objetivos formativos en los diferentes contextos que se desarrollaron durante el periodo de pandemia causados por el covid-19 y que, a la vez, provocaron la migración a entornos virtuales de: aprendizaje, asesoría, tutoría, investigación y acompañamiento de la práctica docente y el servicio social para la conclusión y obtención del grado de Licenciatura en Educación Preescolar (LEPre), a través de la elaboración de tesis y la defensa de la misma mediante examen profesional.

Es por ello que, mediante este escrito, el autor brinda la oportunidad de compartir contigo, apreciado lector, los elementos que, mediante la transformación de su práctica educativa, han permitido el logro de los procesos académicos y formativos, mencionados con anterioridad, brindado un punto de referencia y experiencia dentro de la formación y el egreso exitoso de educadoras de la LEPre que se oferta en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP), para el egreso de la generación 2020-2021.

\* Maestro en Educación Básica (especialidad en gestión). Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, México ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5928-8868>

Esta recopilación de vivencias en el aprendizaje colaborativo se da mediante el acompañamiento de las prácticas profesionales realizadas en contextos urbanos y rurales puesto que, además enfatiza en dos escenarios contrastantes, las prácticas profesionales desarrolladas en colaboración con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y mediante la asignación a instituciones de educación preescolar escolarizadas. Es decir, se describe el trabajo desempeñado y desarrollado tanto en el CONAFE como en jardines de niños urbanos, lo cual permite vivenciar la riqueza y flexibilidad de los planes y programas del Sistema Educativo Nacional en atención a la primera infancia.

Palabras clave: covid-19, entornos virtuales, práctica educativa, aprendizaje.

## Introducción

La formación inicial docente es un elemento clave para la superación social, política, académica y económica del país, sin embargo, es necesario brindar un adecuado acompañamiento en las escuelas normales de forma tal que sienten las bases para el desarrollo y operatividad de los procesos académicos, mismos que incluyen aquellos de tutoría, asesoría, investigación y titulación, permitiendo generar mayores posibilidades de éxito en esta titánica tarea: “la profesionalización de maestros para el futuro”; así entonces, es importante remirar el trabajo que se realiza al interior de estas instituciones, las formadoras de docentes, y poder, desde esa perspectiva, entender cuán necesario e importante se ha vuelto atender el desafío académico de la formación inicial docente.

A través de compartir con ustedes este texto *“La titulación de los estudiantes normalistas, el reto del trabajo y el acompañamiento virtual de la asesoría académica en pandemia”*, el autor refiere al proceso personal que vivió en el marco de la pandemia generada por la covid-19 y cómo, mediante una interpretación etnográfica, fue generando las condiciones de trabajo remoto (modalidad virtual) que han permitido el acompañamiento formativo en el último año de la carrera de las Licenciadas en Educación Preescolar de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla; atendiendo, de esta manera, la culminación académica de un proceso de

cuatro años de formación a través de integralidad y el acompañamiento que permitió para cada una de ellas, brindando un sentido multifacético en la formación ya que la atención se desarrolló a través de contextos virtuales, presenciales, rurales y urbanos, obteniendo buenos resultados en cada uno de ellos.

Claro está que no hablamos de una generación completa, sino de una pequeña muestra de trece (entonces) estudiantes de dicho programa educativo, que a través de los retos, desafíos y condiciones de la pandemia, afrontaron el trabajo desde el modelo virtual, viviendo una experiencia diferente en su formación como futuras educadoras del nivel preescolar; cabe hacer mención de que estos elementos permitieron el desarrollo contextual, tanto rural como urbano, pasando por modelos escolarizados y no escolarizados, pero siempre con el compromiso de brindar la atención adecuada y resolver las problemáticas planteadas desde la perspectiva y necesidad de cada modalidad de atención y trabajo.

Cabe destacar que específicamente se abordará el acompañamiento a ese grupo de trece estudiantes, enfatizando en aquellas que han elegido la opción de prácticas profesionales a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y que, además, vivieron el reto del trabajo a distancia, tanto en la comunidad asignada por dicha dependencia como el acompañamiento de los procesos académicos y de titulación que, desde la escuela normal, el director de tesis debió brindar para lograr de manera satisfactoria la titulación, en tiempo y forma.

Finalmente, también es importante hacer mención de la integración a la comunidad, al contexto y la manera de trabajo establecidos por CONAFE, que, además, se tuvieron que trabajar y atender plenamente en un proceso de pandemia permitiendo entonces el desempeño colaborativo de contextualización de aquellos elementos necesarios en las comunidades rurales para lograr la alfabetización de los niños ubicados en las diferentes regiones atendidas por esta dependencia; de la misma manera, la profesionalización y atención continúa por parte de las educadoras en formación con la intención de concluir sus procesos académicos y poder así coadyuvar a su proceso de prácticas profesionales y servicio social para alcanzar la tan anhelada titulación.

Es importante tener en consideración que esta es una experiencia que se describe desde la perspectiva del autor y podría, o no, ser similar a muchas

otras que los docentes normalistas han vivenciado en el periodo de la pandemia generada por covid-19; en todo caso, un sentido de invitarlo a leer estas líneas, también es motivarlo a la construcción de sus propios párrafos, a través de los cuales, estimado lector, pueda usted compartírnos sus experiencias, remirar su trabajo y ayudarnos, de manera colaborativa y cooperativa, a la construcción de estrategias de trabajo a desarrollar y desempeñar para afrontar dificultades del quehacer formativo de los normalistas, sobre todo ante situaciones extraordinarias como lo ha sido, la atención remoto-virtual generada por la covid.

## **La titulación de los estudiantes normalistas, el reto del trabajo y el acompañamiento virtual de la asesoría académica en pandemia**

### **Contexto de la comunidad educativa**

Actualmente me desempeño como docente de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP), una institución pública de educación superior que se especializa en la formación y profesionalización inicial docente, misma que a través de los años, 34 para ser exactos, se ha consolidado como una institución de renombre estatal, nacional e internacional en su quehacer formativo, posicionándonos como una institución innovadora y vanguardista; dicha institución formadora de docentes tiene, en el estado de Puebla, sus inicios en el año 1988.

A lo largo del tiempo, esta institución ha visto pasar diversas generaciones de “nóveles” de la educación, así como la transformación política, económica, social y, por su puesto, educativa; claro está, incluyendo su propia evolución, elemento clave para la formación de los futuros docentes de todos los niveles que a través del normalismo, han descubierto su vocación, se han formado y se encuentran, al día de hoy, desempeñando funciones académicas en algún salón de clases, ya sea de manera presencial o virtual, ya sea en algún lugar del estado de Puebla, de la República Mexicana o del mundo.

En atención a lo anterior, es importante señalar como prioritarios los procesos de modificación de los planes y programas de estudio para la

formación inicial docente, los cuales a la fecha, en las instituciones normales, se trabaja con cuatro diferentes: los planes 1999 y 2012, que están finiquitándose en este momento (última generación egresó el pasado mes de julio) y los planes 2013 y 2018, cada uno derivando sus propias características específicas pese a las similitudes que pudieran poseer; cabe resaltar que todos estos han sido diseñados y autorizados en su momento, por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), dependencia que se transformó en 2020 y actualmente recibe el nombre de Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).

En la ENSFEP, actualmente ofertamos siete programas educativos, encausados a la formación docente: somos pioneros a nivel nacional en el desarrollo y puesta en marcha de la Licenciatura en Educación Inicial, además, ofertamos la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, así como la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, el Inglés, las Matemáticas en Educación Secundaria y en Telesecundaria, lo cual nos brinda una amplia gama de experiencias, retos, desafíos y procesos diversos que coadyuvan a la mejora continua de los servicios educativos que ofertamos y al reto profesional, académico y personal de todos, quienes desde nuestra función nos desempeñamos como colaboradores, miembros académicos de un colectivo que tiene por objetivo la atención para la formación inicial docente de los estudiantes normalistas.

En esta ocasión, el contexto concreto del que voy a escribir es sobre la formación de las educadoras, en efecto, de las estudiantes que, a lo largo de cuatro años de formación académica-práctica, se preparan para atender a escolares de tres a seis años de edad en los centros de educación preescolar (o jardines de niños, comúnmente denominados) y que, de acuerdo con las normas de control escolar vigentes (2012), en el último año de su preparación deben realizar sus procesos de práctica profesional y servicio social, así como atender su proceso de titulación y elaboración de tesis; estoy hablando, por supuesto, de la formación académica de las licenciadas en Educación Preescolar, mismas que a través de una malla curricular con 54 cursos, divididos en 8 semestres y que a través de 5 trayectos formativos (Psicopedagógico, Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje, Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Práctica

Profesional y Optativos), brinda las orientaciones y actividades para la atención, en la formación académica, de las futuras educadoras.

En la ENSFEP, la Licenciatura en Educación Preescolar, pese a haberse incluido en su oferta educativa por ahí del año 2014 (reciente oferta), es una de las academias más grandes, puesto que, sin duda alguna, es uno de los programas educativos con mayor auge en el mercado laboral, esto derivado de que la niñez ha sido un prioridad de atención continua y constante para muchos sectores poblacionales; sin embargo, esté no es el sentido de la redacción del presente documento, regresando, en ese aspecto, es importante señalar que en el año 2018 egresó, de la Normal Federalizada, la primera generación de Educadoras y a partir de ahí, año con año, se ha generado consecuentemente un egreso paulatino que permite integrar profesionistas al mercado laboral del sector educativo. Para el año 2019, 2020 y 2021, no ha sido la excepción, sin embargo, estos periodos quedarían marcados por un aspecto muy particular, que afectaría o favorecería (depende la perspectiva) el proceso de formación y brindaría diferentes perspectivas de formación de las educadoras, de este proceso, hablaremos a continuación.

A partir del mes de diciembre del año 2019, a nivel mundial ocurría un fenómeno extraordinario, que poco a poco puso en riesgo la salud de toda la población, dicho fenómeno fue acrecentándose y para marzo del año 2020, (contexto: México) las esperadas vacaciones de Semana Santa, se anunciaban en los noticieros nacionales, con una variante, ya que por primera vez, el receso escolar de Semana Santa que, hasta ese momento, marcado en el calendario escolar (cada ciclo) había durado dos semanas, ahora, de manera oficial, pasaría a incrementarse dos semana más, ¡cuatro semanas de vacaciones!, las cuales, ingenuamente en su momento celebrábamos, sin saber que esta decisión, transformaría, en todos los términos posibles, la denominada “normalidad”, y no sólo en México, este hecho estaba transformando al mundo; puesto que a raíz de la misma, el mundo como lo conocíamos y las actividades de la vida cotidiana, cambiarían totalmente.

Hasta el día de hoy, la preciada normalidad, no es ni será, tal como en alguna ocasión lo fue, puesto que, a dieciocho meses de aquella esporádica noticia en que las vacaciones de semana santa del 2020 se extendían, no hemos vuelto a las aulas, ni a las escuelas, ni mucho menos, a una vida común, sin mencionar que, esa suerte, la de lo común, la deseamos aquellos

que quedamos, ya que, lamentablemente en este tiempo, también hubo vidas humanas que no volvieron de este periodo denominado pandemia.

Retrocediendo un poco, en el mismo relato que estoy presentando, regresaré al mes de marzo de 2020, en donde en aparente llevábamos una vida común, con algunos cuidados y aún siendo, en algunos casos incrédulos de aquello que con incertidumbre se conocía como covid-19. La “primera ola” (al día de hoy, dicen quienes saben, que estamos en la “tercera ola”), de contagios que puso en riesgo la salud de muchos, incluso, terminó con la vida de los menos afortunados y transformó la manera de vivir del resto de los que aún quedamos, cambiando de entre otros hábitos, los de relacionarnos, comunicarnos y acercarnos a los demás; básicamente a raíz de esta pandemia, el estar cerca de alguien, cuidarlo y quererlo se representaba en mantenerse alejado de él o ella.

El sector educativo no fue la excepción y se tuvo que apresurar su transformación pasando del sistema escolarizado presencial a un sistema remoto (virtual), dando paso a un modelo digital mediante la estrategia nacional “aprende en casa”, que si bien fue diseñado expreso para brindar atención educativa a los niños y jóvenes que cursan la educación obligatoria, también tendría sus funcionalidades en la formación inicial docente, incluso, muchos llegamos a comparar el modelo educativo mexicano actual, con un modelo gigante de telesecundaria, modalidad que, por cierto, en enero de 2022 cumplió 54 años al servicio de la nación. Entonces, es así como se crea el modelo virtual y se vuelve obligatorio para el sistema educativo nacional.

Para la conclusión de este ciclo escolar, hablo de agosto de 2019 a julio de 2020, recordemos que a la mitad del mismo se presentó “la pandemia”, nuestras expectativas eran atender y regresar a la normalidad, considerando un semestre como remoto (virtual), este periodo escolar todavía se logró semi presencial, en atención a un semestre en las aulas y otro semestre en la virtualidad, es decir, esta sería una generación de “formación híbrida”, considerando que el sistema educativo mexicano, hasta entonces, había trabajado, casi siempre de manera presencial, volviéndose entonces la primera generación que vivía forzosamente esta experiencia, la de tener la “educación a un clic de distancia”.

Sin embargo, para el periodo subsecuente, agosto 2020 a julio 2021, las cosas cambiarían y se vislumbrarían en un contexto tecnológico al 100 %,

de ahí el reto y motivo de este escrito. Puesto que pasar de una modalidad presencial a una 100 % virtual que además implicó el manejo y dominio de nuevos recursos digitales, es decir, los docentes en su gran mayoría consideran el uso de la tecnología educativa como la elaboración de una presentación multimedia y la proyección de la misma a través de un videoproector sin embargo, a raíz de esta pandemia todos tuvimos que enfrentar nuevos retos, mismos que tenían mayores grados de dificultad y generaban, como tal, adversidades a la función docente, aunado también a la habilitación y capacidad, no únicamente de los docentes o de las autoridades educativas, sino también de nuestros estudiantes y en el caso de las educadoras en formación, sus alumnos y padres de familia; he ahí la importancia de este reto y desafío educativo, que si bien para algunos pudiera parecer algo simple, para muchos otros significó un reto potencial puesto que mantener una comunicación asertiva virtual y la creación de ambientes de aprendizaje funcionales y evaluables, así como el desarrollo de procesos de aprendizaje en medios y canales digitales ha implicado toda una transformación de habilidades, conocimientos, estrategias, competencias y desempeños, a la par, por supuesto, a todo ello se suman los reportes, no solo académicos sino también administrativos y de gestión que se tenían que realizar y los acompañamientos solidarios propios de la función docente, en pro de atender y preservar el bienestar de nuestros estudiantes, alumnos y colectivo académico.

## **Desafíos de la educación a distancia**

### **En la educación, la única constante es ¡el cambio!**

*...no confíes demasiado en los adultos... En el pasado, seguir a los adultos era una apuesta segura, porque conocían el mundo muy bien y el mundo cambiaba muy despacio. Pero el siglo XXI va a ser diferente. Debido a la velocidad creciente del cambio, nunca puedes estar seguro de si lo que te dicen los adultos es sabiduría intemporal o prejuicio anticuado.*

YUVAL NOAH H. II

Si bien, la educación a distancia no es un tema o elemento *nuevo* dentro del sistema educativo, es necesario enfatizar que en la formación inicial docente la premura con que se desarrolló fue el elemento esencial que volvió vulnerables los procesos académicos y con ello provocó un creciente desafío en el desarrollo de habilidades, aprendizajes, competencias y contextos de carácter virtual, a fin de fortalecer y favorecer una modalidad formativa remota; este proceso, forzado, claramente se vivió a raíz de la pandemia generada por la covid-19 y, si bien ya existían procesos que involucrarían las modalidades de enseñanza y trabajo formativo virtual, eran mínimas comparadas con toda aquella transformación que se vivenció para el desarrollo educativo entre el periodo de marzo de 2020 y abril de 2022, aproximadamente, el tiempo de mayor auge de dicha pandemia.

Para el caso de la ENSFER, los procesos y prácticas a distancia, así como el desarrollo de competencias digitales y los ambientes virtuales de aprendizaje no son recientes, ya que desde el año 2014 (aproximadamente), se ha venido ofreciendo al personal docente y al estudiantado diversas oportunidades de formación complementaria, principalmente en la adquisición de una segunda lengua (inglés, francés, náhuatl) a través del programa SEP A inglés y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y en el desarrollo de habilidades digitales y certificación de competencias por parte del Consejo Nacional de Normalización y Estandarización (CONOCER); sin embargo, no todos hemos sido partícipes de estos procesos y en ocasiones no creíamos necesarias, tal vez, dichos elementos de capacitación, lo cual sin duda alguna ha puesto en desventaja el desarrollo y desempeño profesional ante las nuevas necesidades de la profesión docente; sin embargo, precisamente ahí es en donde estuvo el gran reto de este proceso de cambio, este proceso de migración de ambientes escolarizados controlados a ambientes virtuales de aprendizaje, relativamente controlados o que, en su momento, podrían ser modificables, diversos, cambiables y el docente en muchas de estas ocasiones no tenía el control de los mismos, a veces por la falta de experiencia y en otras ocasiones, por la falla de la infraestructura física instalada para la atención de los mismos.

Volviendo al punto central de este escrito, era importante mencionar lo anterior ya que, pese a los procesos académicos de certificación y habilitación, muchos de los docentes y estudiantes no estábamos del todo preparados para

enfrentar el reto de la educación a distancia, incluso me atrevo a aseverar que pese a 18 meses de este confinamiento aún existimos muchos que tenemos alguna dificultad en atender los procesos de formación académica de manera virtual, cabe señalar que estas acciones pese a todo aquello generado para atender los procesos de construcción virtual y la creación de ambientes virtuales de aprendizaje, que paulatinamente se han intentado atender en esta institución formadora de docentes, sin embargo, reitero, la pandemia aceleró el proceso de manera fugaz.

Tomando como base lo descrito con anterioridad, me voy a permitir enumerar los desafíos que en la formación de los estudiantes normalistas hemos tenido al integrar la educación a distancia:

- Falta de capacitación y profesionalización en el uso de medios digitales para la atención formativa (procesos de enseñanza–aprendizaje).
- Poco o nulo dominio de diferentes plataformas o medios de comunicación a distancia para los procesos de enseñanza–aprendizaje.
- Inestabilidad de la conectividad en diferentes áreas o lugares en que los diferentes actores educativos se desempeñan, tanto para los estudiantes, como para los docentes, padres de familia, personal de apoyo y directivos de las instituciones.
- Irresponsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones propias de la función o rol, estudiantes y docentes.
- Ruptura de la relación tiempo–espacio personal, de manera virtual, en ocasiones se tenía la necesidad de conectarse a cualquier hora y en cualquier momento, invadiendo el espacio–tiempo personal, ya que las condiciones de trabajo así lo requerían.
- Falta de dominios propios para el acceso a plataformas gratuitas.
- Poca o nula inversión en plataformas propias del plantel educativo.
- Acceso limitado a servicios básicos necesarios como el internet y manejo de plataformas específicas para el desempeño de su función docente y para el trabajo en grupos escolares, grupos académicos, grupos de asesoría y formación por parte de la EN y atención o vinculación con padres de familia, para el caso del trabajo de prácticas y prácticas profesionales en educación básica.

Coincido con Andrés Oppenheimer, (2018) quien refiere en *¡Sálvese quien pueda!*:

“Hasta ahora, los maestros *enseñaban* a los estudiantes, o sea, impartían sus conocimientos. Pero después que el buscador de Google, Youtube, Siri y otros asistentes virtuales comenzaran a responder nuestras preguntas, el papel del docente como transmisor de conocimiento ha quedado rebasado. Cualquier buscador de internet tiene muchísimos más conocimientos almacenados y puede transmitirlos más rápidamente y con más tiempo y paciencia. El robot no se impacienta cuando un alumno se va por la tangente con una seguidilla de preguntas sobre algún tema”. (p. 215).

Por tal razón, precisamente esta del manejo y almacenamiento de la información a que refiere Oppenheimer, así como la facilidad para el acceso a la misma, se vuelve complejo ahora mantener la atención de los educandos, por ello se requiere de un proceso de formación y profesionalización en el manejo de herramientas digitales y tecnologías que permitan, en los estudiantes normalistas y en los docentes frente a grupo, crear las condiciones específicas que coadyuven al desempeño de los procesos formativos y a través de los mismos permitan entonces un entorno virtual de aprendizaje favorable en la colaboración y la cooperación.

Para estas acciones se deberán implementar estrategias de trabajo adecuadas que permitan entonces acciones encausadas a la mejora constante, entre estas, por ejemplo, las “clases al revés”, es decir, el lugar de estudio y de trabajo será la casa y en la escuela harán las tareas y actividades complementarias con la guía del docente y en colaboración y cooperación por parte de sus compañeros de grupo, permitiendo entonces acciones integrales que permeen en el desempeño académico adecuado y el aprendizaje autónomo a través de la convivencia, la reflexión, el análisis y el manejo de la información, tomando como base precisamente el acceso a esta última.

Lamentablemente una acción que dejó vista la pandemia es que las carencias y necesidades de la población son diferenciadas y no todos poseemos o requerimos lo mismo, sin embargo, existen figuras educativas como las que forma y recluta el CONAFE que, mediante su praxis y metodología de

trabajo, mediante el modelo A, B, C y D, (aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo), se han hecho cargo de los procesos de acompañamiento en la función de los menos afortunados, puesto que se atrevieron, en tiempos de pandemia, a instaurarse en las comunidades rurales más alejadas y llevar a través de su experiencia la formación, educación y conocimientos a las personas más vulnerables, con el único objetivo de acrecentar la función docente y el beneficio social de impacto que la misma genera.

### **Experiencia de buena práctica e innovación en la docencia**

Los procesos formativos en este ciclo escolar 2020–2021, se desarrollaron en ambientes completamente virtuales, y para el caso de las educadoras en formación, en su último año escolar posterior a tres años de formación académica presencial en la escuela normal, la pandemia significó todo un reto debido a que existieron situaciones de contagio o enfermedad propia en las estudiantes, así como en sus familiares, incluso llegando a la pérdida lamentable de algunos de ellos quienes en su momento, además de ser un soporte emocional–familiar, eran quienes aportaban de manera económica a una estabilidad financiera en el núcleo familiar, incluyendo, claro, el pago de los servicios educativos.

Aunado a ello, la falta de dominio de la tecnología, uso de herramientas, incluso la falta de las herramientas mismas y del poder adquisitivo para el pago de servicios adicionales como energía eléctrica y servicios de conectividad, fue complicando algunos escenarios; sin embargo, ante la incertidumbre y el entendido de que a pesar de todo ello el mundo continuó girando, fue necesario establecer estrategias que permitieran la atención y el trabajo en ambientes remotos para asegurar el cumplimiento y buen término de la carrera (profesional) de las estudiantes.

Como primeros elementos se establecieron los canales de comunicación, que si bien tenemos comúnmente ya que son herramientas que aunque no con tanta frecuencia solían ser utilizadas, se tenía noción de las mismas y ocasionalmente apoyaban a los procesos formativos, tal es el caso de las aplicaciones de mensajería instantánea como los mensajes de texto, WhatsApp, Messenger (de Facebook) y correo electrónico, los más comunes.

Posterior a ello se fue haciendo necesario a través de los mismos elementos entablar procesos de comunicación con la directora y docentes titulares de los diferentes grupos en los jardines de niños, con la intencionalidad de crear sinergia y poder así brindar el acompañamiento correspondiente a todas y cada una de las estudiantes normalistas próximas a graduarse, pudiendo entonces, mediante medios digitales, crear grupos de acceso y seguimiento a la información, así como elementos de comunicación y de estrategias de trabajo y desarrollo de actividades, tanto en el carácter formativo que permitiría, en un momento determinado la conclusión de acciones académicas en tenor de finalizar su formación como profesionales de la educación, igualmente, en un sentido de responsabilidad como docentes titulares (apoyos) del grupo de prácticas asignado en los jardines de educación preescolar o en las comunidades propias por parte de la asignación con el CONAFE.

Así entonces, mediante estas estrategias de carácter digital, las educadoras en formación podrían atender los procesos de práctica profesional, servicio social y titulación, elementos que se vieron favorecidos a través de implementar el uso de herramientas como el Drive para armar expedientes digitales en donde las estudiantes pudieran hacer su repositorio de productos y de esa manera sustentar los elementos propios de su práctica. A la vez, las asesorías remotas se fueron dando a través de plataformas virtuales, principalmente Zoom y Cisco Webex; y finalmente, pero no menos importante, establecer comunicación con ellas a través de llamadas, mensajes de texto o aplicaciones virtuales como WhatsApp y Messenger de Facebook, permitiendo de esta manera la comunicación constante.

Para la revisión y avance en la construcción de las tesis de grado, se utilizó el servicio de correos electrónicos, un servicio básico pero que en estos procesos de pandemia favoreció el envío, la recepción y el respaldo de la información por parte de las estudiantes normalistas y un servidor como director de tesis.

De igual manera, a través de la colaboración que la ENSFEP tiene con otras instituciones como el CONAFE y la Fundación Universitaria CAFAM de Bogotá, Colombia, en un seminario denominado “Cátedra internacional: Experiencias pedagógicas en tiempos de pandemia”, de manera virtual, entre Colombia y México se nos permitió, a la estudiante Brenda C. M. y a un

servidor, exponer en una mesa de diálogo lo complejo de la educación a distancia en un contexto rural como es la atención a lugares marginados a través del CONAFE, específicamente en formación preescolar.

Casi para finalizar, realizar los exámenes profesionales de las ahora licenciadas en Educación Preescolar, también se tuvo la necesidad de implementar espacios digitales a través de la plataforma Cisco Webex, en donde integrado el jurado y la sustentante se llevaron a cabo de manera exitosa las diferentes disertaciones sobre las experiencias de práctica profesional y defensa de tesis, todo ello a través de la virtualidad y la acción remota mediante herramientas digitales que permitieran la conexión específica en tiempo y forma, generando ambientes virtuales favorecedores para implementar esta acción y dar cabal término a las actividades.

Nota: todos los escenarios aquí descritos se visualizan en los diferentes anexos fotográficos en el apartado final de este documento.

Por último, es necesario describir también un poco del proceso que se vivenció en el desempeño de las funciones establecidas por el CONAFE y el acompañamiento que se brindó en las comunidades asignadas a esta loable función educativa, puesto que si bien las personas de las comunidades rurales en un momento determinado han sido aquellas que poseían mayor vulnerabilidad, también es importante retomar que en ellas se observaba una mayor disposición en cuanto a la colaboración y la participación, claro está, en beneficio de brindar una mejora constante a sus hijos a través de la figura educativa responsable de su zona escolar.

Para el caso de esta acción los estudiantes normalistas asignados a estas zonas, tuvieron que realizar sus procesos de práctica a razón de dos días en el carácter presencial y tres en entornos virtuales estableciendo comunicación efectiva con los miembros, padres de familia y alumnos del nivel correspondiente, en este caso, preescolar; a diferencia de los estudiantes asignados a contextos escolarizados, preescolares y jardines de niños, las educadoras en formación del CONAFE no tuvieron el acompañamiento de un docente titular, puesto que ellas eran, en todo momento, la docente educadora responsable de su grupo de prácticas y de la comunidad asignada para el desempeño de sus labores educativas.

Los recursos y espacios para la práctica fueron mayormente limitados, sin embargo, la participación de los miembros de la comunidad permitieron

que el desempeño de las actividades, programas y la asistencia y acompañamiento de los escolares se lograra, básicamente los dos días de atención presencial; además, claro está de atender las acciones educativas directamente con los grupos de educación preescolar, se brindaba también atención a los padres de familia y se les entregaban las tareas y actividades a desempeñar en el resto de los tres días de actividad virtual, para que de esta manera se tuviera considerado un acompañamiento y apoyo extraescolar a los infantes.

Si bien ellas se brindaron un acompañamiento mutuo, cabe destacar que precisamente era en un tenor de colaboración, puesto que debían responsabilizarse de su entorno en un cien por ciento, lo cual, desde la perspectiva de un servidor, coadyuvó al desarrollo de competencias y habilidades de dirección, gestión e incluso reclutamiento, puesto que a diferencia de la modalidad escolarizada, las agentes de CONAFE tenían la obligación de ir dentro de la comunidad, casa por casa, familia por familia, haciendo la invitación a los padres o tutores de que llevarían o ingresarían a sus hijos al preescolar comunitario, lo cual, por su puesto, en muchos casos obtuvo una respuesta favorable, pero en casos menores no fue asertiva la respuesta o del todo bien tomada la invitación.

Así entonces, es importante retomar que como bien lo menciona el artículo tercero constitucional: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”; por ello reiteramos una vez más que es importante reivindicar la función docente y el cómo, en la mayoría de las situaciones y circunstancias los docentes han logrado, desde su trinchera, a través de sus posibilidad y mediante sus recursos, cumplir con su función llevando, aun en tiempos de pandemia, un acompañamiento para el aprendizaje y desarrollo social a las diferentes comunidades educativas, en donde cada uno de ellos haya sido asignado y se le permitirá entonces desempeñar su función educativa.

## Aprendizajes del docente y de sus estudiantes

*Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.*

JAQUES DELORS

Considerando que dentro de estos procesos formativos, tanto aprende el que enseña como enseña el que aprende, podemos comenzar este apartado haciendo énfasis en lo importante que es ser copartícipe en la creación del ambiente (de aprendizaje) y de esta manera involucrarse en la construcción de uno mismo, y mejor aun, en la del otro, se vuelve indispensable apuntalar al desarrollo de elementos que permitan la mejora constante y continua de los procesos de formación, consintiendo, por supuesto, mediante los mismos a las facilidades para el desarrollo de conocimientos, manejo de la información, desarrollo de actitudes y aptitudes, así como procesos de formación y cumplimiento de acuerdo con la norma específica de control escolar que regula la formación inicial docente; de la misma manera, la atención formativa que permita la profesionalización, el desarrollo de competencias y el desempeño profesional y ético adecuado.

Por esta situación se vuelve esencial retomar a Jaques Delors, quien desde el siglo pasado refiere en su informe, creado para la UNESCO, "La educación encierra un tesoro", los pilares de la educación, que si bien en el ámbito de la formación normalista son elementos clave, en ocasiones se vuelve necesario no olvidarlos: aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Inclusive, entre un elemento adicional que considero pertinente retomar, incluiría la parte de compartir y trabajar en colaboración y cooperación para con los demás, ya que todos somos miembros de una sociedad y todo aquello que impacte en la misma por sí mismo posee un impacto y se desempeña para cada individuo que en esta sociedad, cambiante, se desempeña.

Dichos pilares pretenden desde una construcción integral un desarrollo profesional, personal y social que permee en todos los ámbitos productivos de cada individuo, a través de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos (vivir con los demás) y aprender a ser, con los cuales, de manera gradual, se va generando la construcción del ser en coordinación con su atención, memoria y pensamiento hacia las cosas como a las personas; mediante el desarrollo y logro profesional, descubriendo del otro la diversidad de la especie humana y el reconocimiento de sí mismo como elemento clave para el desarrollo social y, finalmente, tener la capacidad de dotar a cada individuo de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que lo rodea y comportarse como un elemento responsable y justo.

“El éxito suele ser el último eslabón de una cadena de fracasos”, asertivamente, Oppenheimer, ya referenciado con anterioridad, nuevamente se hace presente y coincide con esa idea, ya que, precisamente, ante un escenario nuevo causado por la pandemia y la virtualidad de los procesos formativos existieron en la mayoría de los casos de la función docente, fracasos, elementos que permitieron que, poco a poco, a través de la experiencia, la puesta en marcha y la experimentación se fueran transformando en aprendizajes y de esta manera, todos los actores involucrados pudieran consolidar procesos de mejora en tenor de atender las diferentes necesidades de un ambiente *nuevo*, y se dieran cuenta, entonces, de la capacidad de respuesta que poseen ante los distintos desafíos que la función de educar permite y que además, se ajusta dependiendo del contexto.

### **Lecciones de pandemia**

A través de estas casi últimas líneas me permitiré compartir con usted, apreciado lector, lo que considero como “lecciones de pandemia”, que mediante un retrospectivo le invito a considerar:

- En educación, así como en otros procesos de la vida diaria, la única constante es el cambio, por tal razón siempre debemos estar abiertos a una constante capacitación, actualización y mejora de noso-

tros mismos, de nuestra profesión y de nuestros contextos, teniendo como premisa “aprender a desaprender”.

- La adaptación requiere del deseo de querer ser parte de los *nuevos* procesos, pero también es la adaptación aquella que te impulsa a evolucionar y continuar o quedarte en la obsolescencia y el olvido.
- Estar preparado para afrontar los cambios en la cotidianidad es una condición humana necesaria, es decir, debemos aceptar la realidad mediante la resiliencia y esforzarnos por entenderla y promover acciones adecuadas que nos permitan afrontarla de manera satisfactoria, permitiendo entonces un proceso de adaptación.
- Solicitar el apoyo de los demás también es una manera de vernos involucrados y ser copartícipes de la formación y el trabajo en equipo, ya que a través de compartir experiencias y brindar recomendaciones de solución crecemos en conjunto.
- Tenemos la capacidad de crear, cambiar y transformar los escenarios de manera favorable, aun cuando las condiciones puedan ser muy complicadas.
- La comunicación, la participación y la integración son elementos claves para lograr la transformación social de todo aquello que nos rodea, incluso de manera remota.
- Abrir espacios académicos en atención al diálogo y al compartir de experiencias, como este que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se ha permitido a través de la temática “Comparte tu experiencia”, engrandecen y motivan a los docentes bienaventurados a plasmar sus vivencias en pro de una mejora continua al servicio de la educación.
- Compartir experiencias de éxito entre colegas, por muy sencillas que puedan ser, nos favorece.
- Finalmente, no tengamos miedo de la crítica y mucho menos de la autocrítica, ambos elementos nos permiten reconocernos, reorientarnos y crecer, tal como lo estipula Edgar Morin:

Es necesario, entonces, reconocer en la educación para el futuro un *principio de incertidumbre racional*: sino mantiene su vigilante autocrítica, la racionalidad se arriesga permanente a caer en la ilusión racionalizadora; es

decir, la verdadera racionalidad no es solo teoría y crítica sino también autocrítica.

## Conclusiones

Partiendo del apartado anterior, lecciones de pandemia, me voy a permitir construir las conclusiones, producto de esta experiencia que he puesto en común con usted y que coincidentemente, estoy seguro, nos identifique con elementos en común propios del sector educativo y nuestra función docente.

He aprendido que es importante tomar testimonio de todo aquello que realizamos en beneficio y fortalecimiento de la formación de los otros y de nosotros mismos, ya que a través de estos textos podemos compartir nuestras experiencias, permitiendo un crecimiento personal entre colegas. Además, es una manera de atender la rendición de cuentas propia de nuestra función como servidores públicos.

La educación definitivamente es una carrera de vida y para toda la vida, puesto que el legado de un docente no termina el día en que sus estudiantes egresan de un centro educativo, ya que la formación ahí recibida continúa ejerciendo un impacto trascendental en él y en aquellos que lo rodean a lo largo de su existencia, incluso va más allá, pues impacta en las generaciones subsecuentes a su existencia, como por ejemplo: sus hijos o sus nietos, de ahí la importancia de *hacer las cosas bien*.

Compartir estas experiencias es crear conocimiento científico que coadyuva a la mejora continua de los procesos de investigación académica en tenor a mejorar los resultados, en este caso de la formación inicial docente, permitiendo a otros, mediante nuestra experiencia, poner en práctica procesos nuevos y mejorados que faciliten el desarrollo de competencias, la adquisición de aprendizajes e incluso generando errores para buscar una solución más adecuada, adaptable y contextualizada.

En tenor de la creación de un ciudadano mundial y un contexto globalizado en donde los estudiantes, futuros profesionales egresados de instituciones formadoras de docentes, puedan desempeñarse armónicamente, tal como lo refiere el artículo tercero constitucional: sigamos compartiendo nuestras experiencias, ya que solo así podremos permitir que otros conozcan,

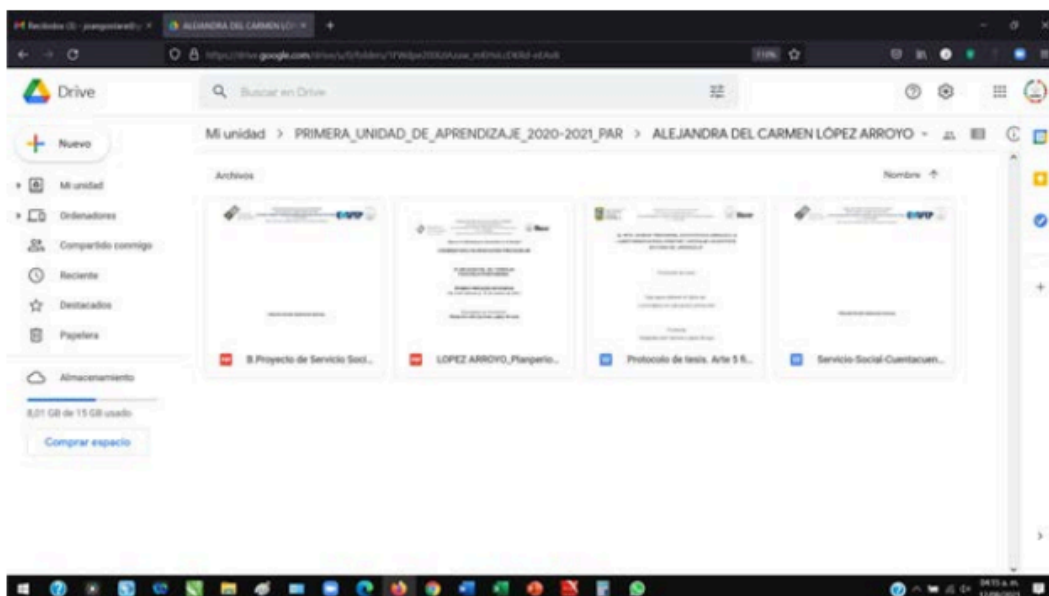
retroalimenten y multipliquen nuestros éxitos y, conjuntamente, crearemos una comunidad de buenas prácticas, en pro de una excelencia académica.

No todos poseemos las mismas habilidades o las mismas oportunidades de desarrollo, pero definitivamente, dentro de la función para la enseñanza, es decir, a través de la docencia, debemos aceptar y aprender de los retos y mantenernos, en tenor de estos, siempre actualizados y a la vanguardia, probando nuevas experiencias e incluso forzando nuestro desarrollo a que se dé, es decir, si estamos o creemos estar bien, es importante generar las condiciones para que esa zona de confort nos obligue a cambiar, a transformarnos, a seguir modificando y creando las condiciones necesarias para habilitarnos, mejorar nuestra práctica educativa y poner a pruebas nuestras destrezas, competencias y desempeños académicos, a fin de permear nuestro compromiso y desarrollo educativo por el bienestar social.

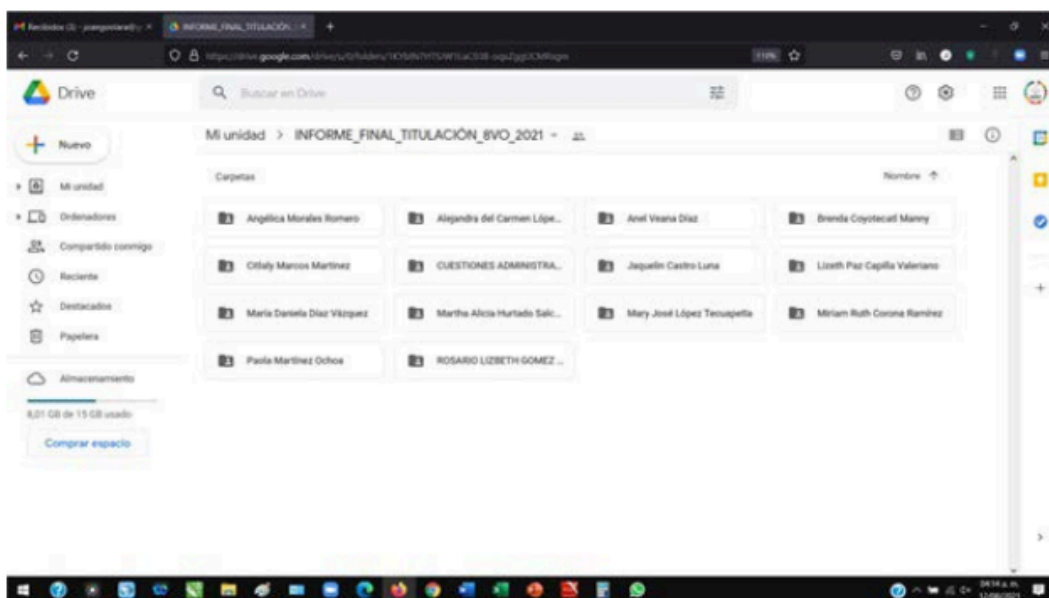
## Referencias

- Diario Oficial de la Federación (15/09/2020). REGLAMENTO Interior de la Secretaría de Educación Pública. México. Consultado el día 12 de agosto de 2021 a las 00:26 hrs. en [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15%2F09%2F2020&fbclid=IwAR1V0BQw-Guz3HYbzdzcMvLKX\\_nicy\\_AOfxOXpMwD1PuqsYKv-G5JWySCcl](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15%2F09%2F2020&fbclid=IwAR1V0BQw-Guz3HYbzdzcMvLKX_nicy_AOfxOXpMwD1PuqsYKv-G5JWySCcl)
- Noah, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI. España*. Editorial DEBATE.
- Oppenheimer, A. (2018). *¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Editorial DEBATE.
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo tercero constitucional*. Gobierno Federal. México. Reformada DOF 28-05-2021.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España. Dower internacional S.A. de C.V. *Ibid.*
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Informe elaborado para la UNESCO como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible. Francia. Dower internacional S.A. de C.V.

## Evidencias fotográficas anexos adicionales



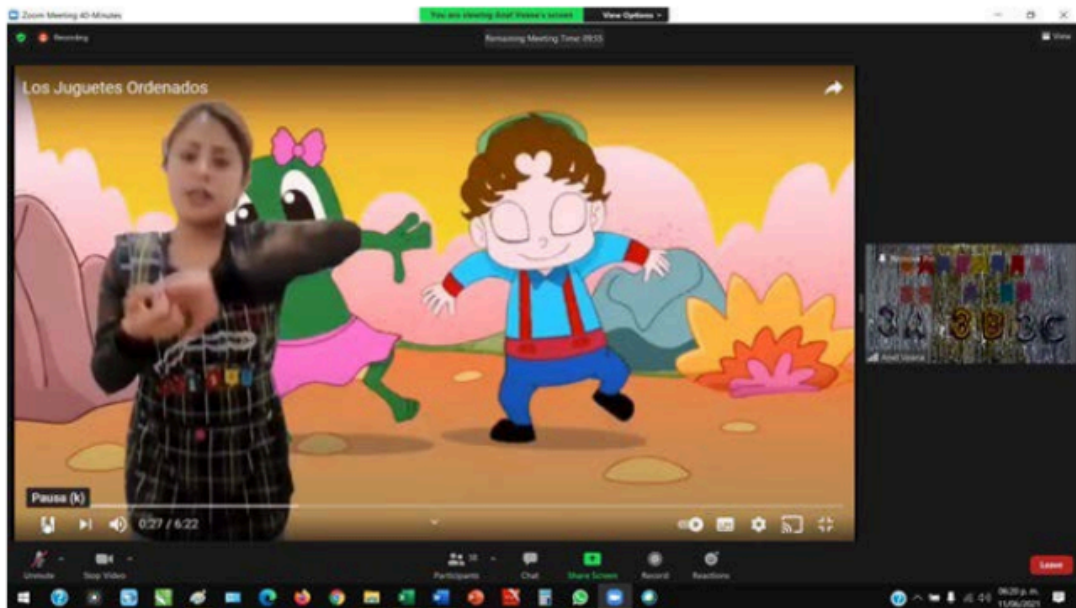
Carpetas en Drive, para el inicio de la creación del portafolios de evidencias.



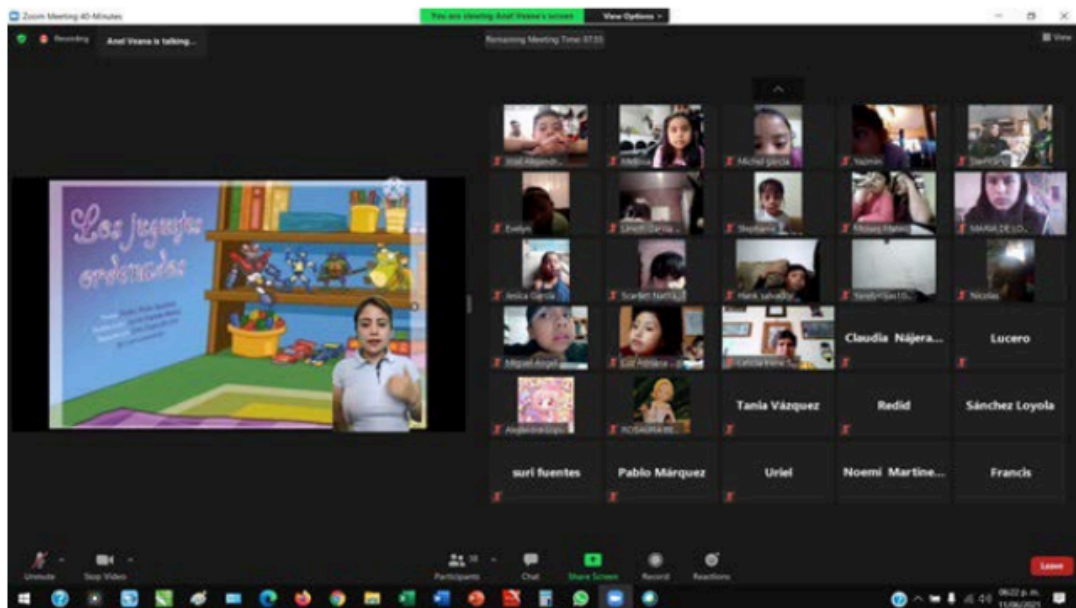
Carpetas en Drive, para la atención del informe final del proceso de titulación.



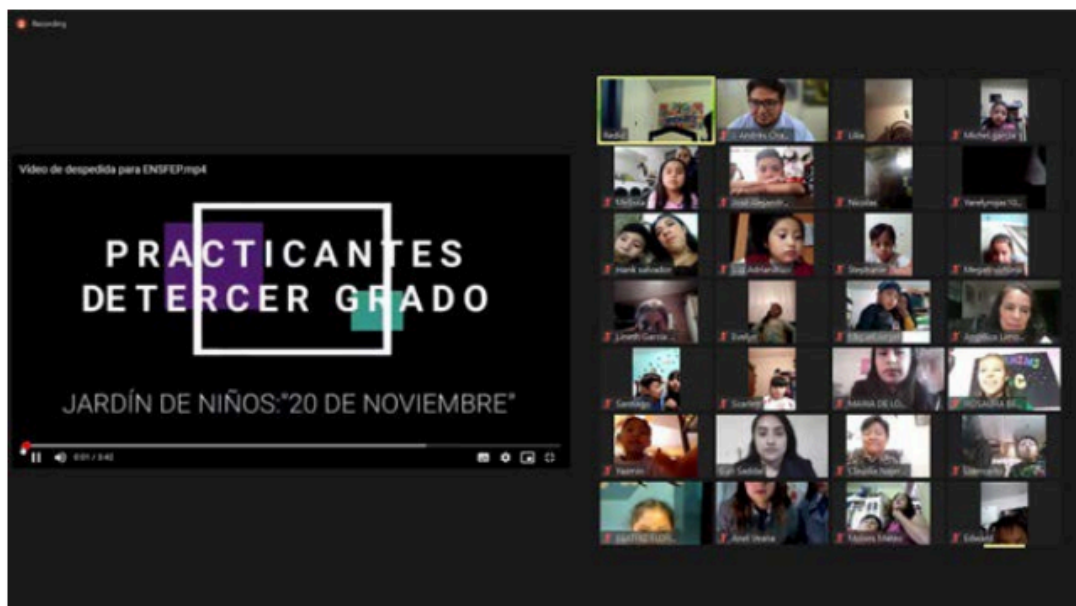
Sesión virtual de las estudiantes normalistas realizando procesos de prácticas.



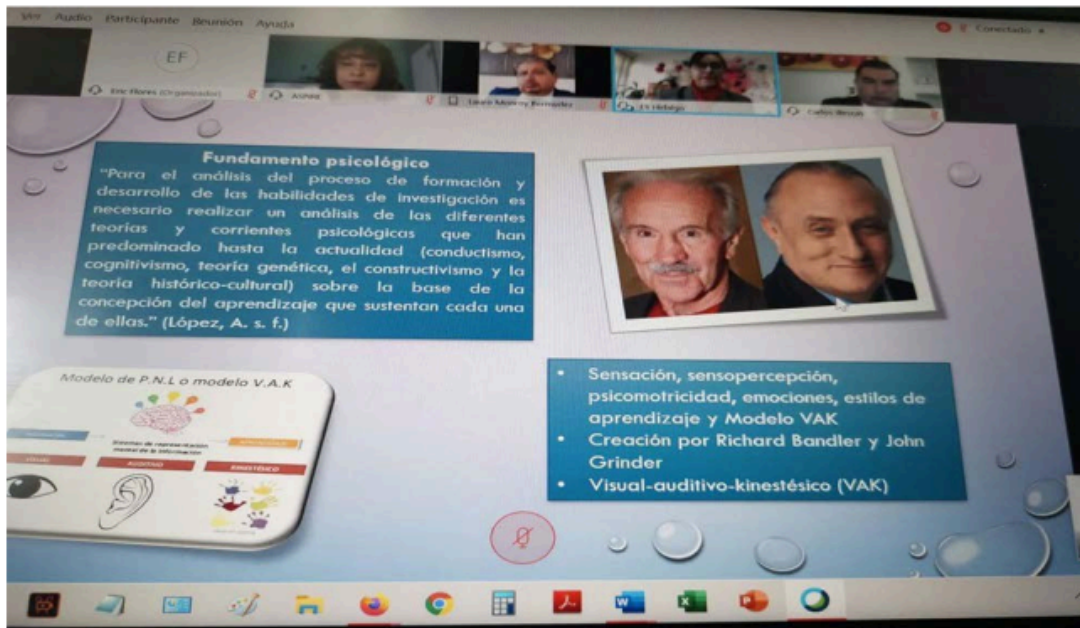
Sesión virtual de las estudiantes normalistas realizando procesos de prácticas.



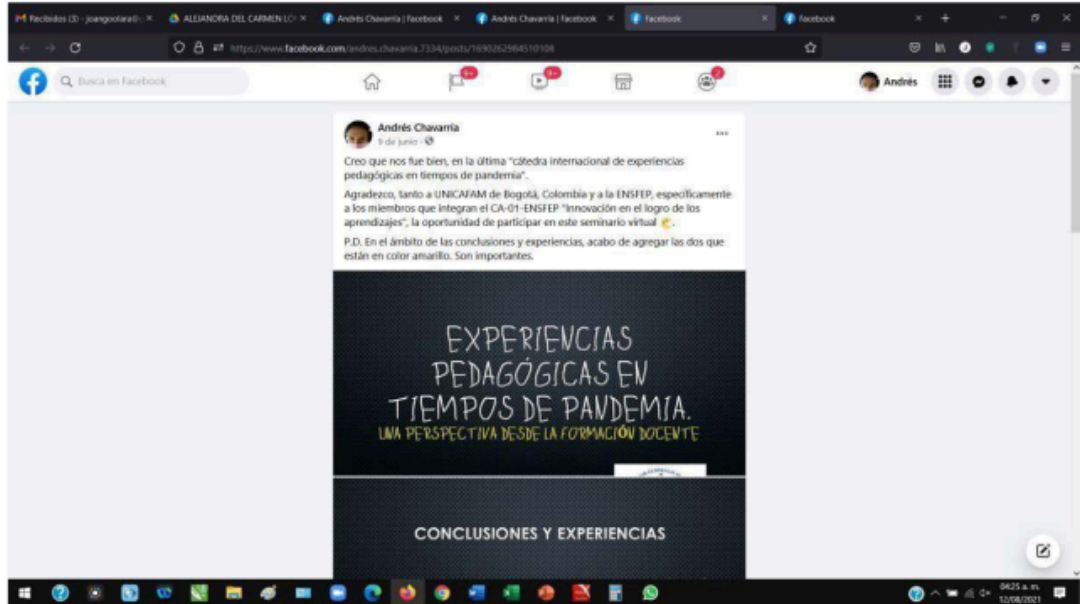
Sesión virtual de las estudiantes normalistas realizando procesos de prácticas.



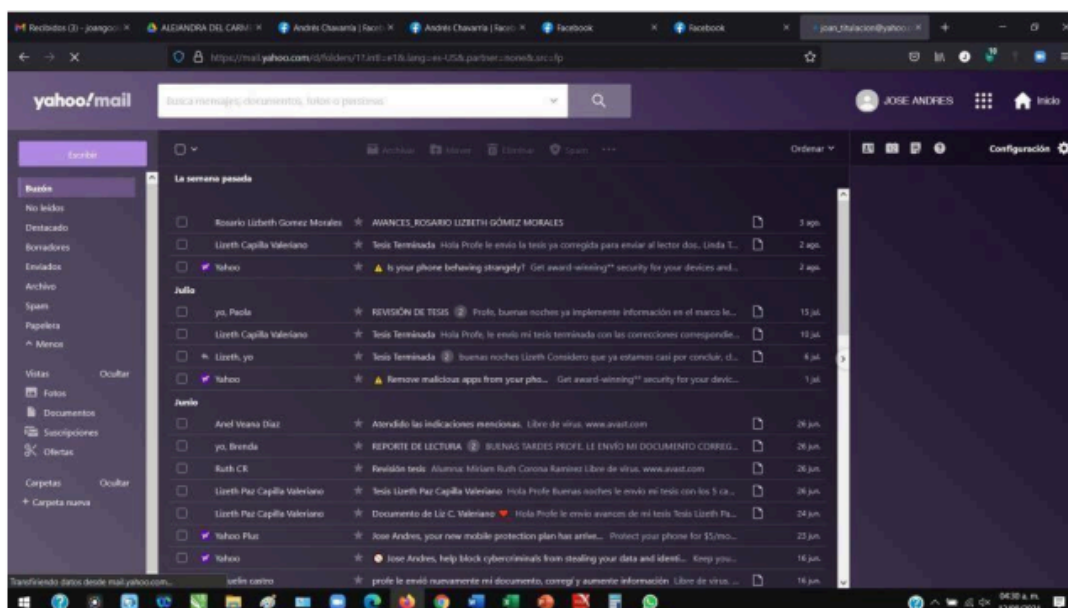
Sesión virtual de las estudiantes normalistas realizando procesos de prácticas.



Presentación de exámenes profesionales en línea, modalidad virtual, a través de Cisco Webex.



Participación en el seminario de experiencias pedagógicas en tiempos de pandemia, evento colaboración entre la ENSFEP y la UNICAFAM de Bogotá, Colombia, sobre la formación de estudiantes para la atención a la primera infancia.

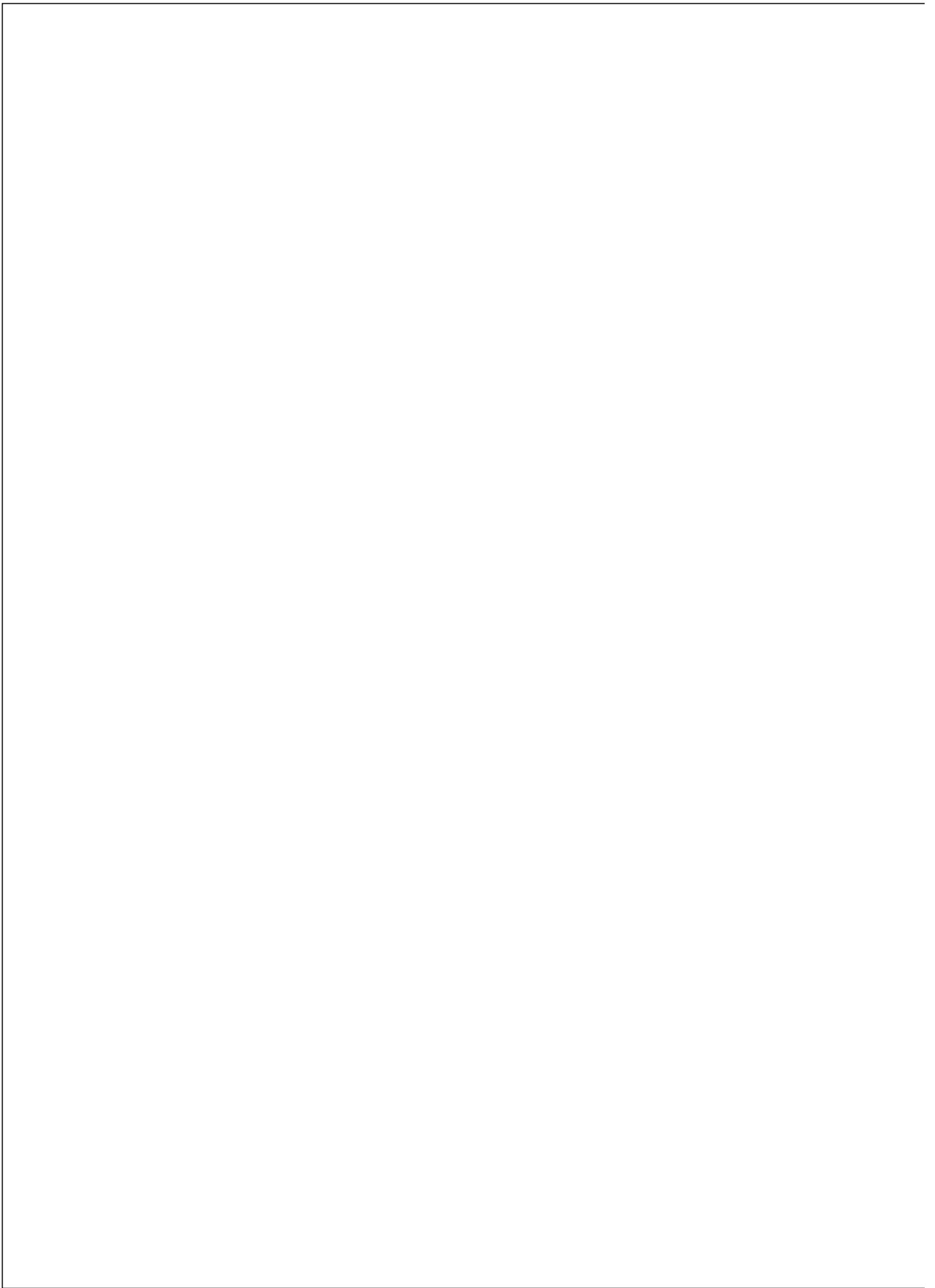


Servicio de mensajería, para la revisión de documentos de tesis y proyectos de práctica.



Participación en el seminario "Catedra internacional: experiencias pedagógicas en tiempos de pandemia", vinculación académica entre la ENSFEP y la Fundación Universitaria CAFAM de Bogotá, Colombia; a través del cual se expuso las buenas prácticas realizadas en colaboración con el consejo nacional de fomento educativo (CONAFE)

**SEGUNDA PARTE: PRÁCTICAS DOCENTES Y  
ACADÉMICAS**



## VI. La reconfiguración del sujeto académico. Trazos sobre la identidad académica

RUBÉN MADRIGAL SEGURA\*

MARÍA DEL ROSARIO CASTAÑEDA REYES\*\*

### Resumen

Trabajar con las funciones sustantivas de profesores de tiempo completo de una institución de posgrado nos da la posibilidad de conocer su trayectoria académica, es decir, lo que hace en su investigación, docencia y difusión de la investigación. La pregunta que guía el trabajo es: ¿en qué momento surge la identidad académica de un profesor de tiempo completo con grado de doctor? Investigación realizada en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, dedicada a programas de posgrado, de ahí la pertinencia de la misma. Las categorías de sujeto social que deviene en sujeto académico, trayectorias académicas, identidades y reconfiguración. El enfoque de investigación es de corte cualitativa y se basa en la investigación biográfico-narrativa a través de una entrevista narrativa que se convierte en texto. El referente empírico se construyó con cuatro académicos con dos entrevistas narrativas a cada uno, lo anterior implica hacer un ejercicio de interpretación de los textos. De lo anterior se desprende la necesidad de argumentar sobre la estructura narrativa, es decir, se trata de acercarnos

\* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, sede Toluca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8568-2279>

\*\* Doctora en Pedagogía. Profesora investigadora en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, sede Ecatepec, Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6975-8798>

a través del relato a la manera en que es estructurado. Algunos de los hallazgos son: la identidad académica se define antes de acceder a un programa doctoral y comienza como una utopía, un proyecto desde donde se comienzan a trazar los caminos a la academia: un sueño diurno junto a otros, bajo sus propias circunstancias. En conclusión, el académico toma en sus manos la realidad y la plasma en sus relatos que dan cuenta de su trayecto académico que surge de lo individual y se enmarca junto a otros académicos; de lo personal a lo social.

**Palabras clave:** reconfiguración, sujeto académico, identidad y trayectorias.

## Introducción

El profesor de tiempo completo de una institución de educación superior de posgrado tiene tres funciones sustantivas: investigación, docencia y difusión de la investigación. Lo anterior permite considerar a dichas actividades como una profesión. Primero porque tienes libertad de elegir la línea de investigación, la temática y el enfoque de investigación. En ese sentido, se denota la profesión académica porque el centro de sus actividades es eso, académicas de acuerdo a la línea de investigación que trabaja, en este caso en el posgrado.

Partimos de la idea de trabajar con seis sujetos clave, sin embargo, solo pudimos trabajar con cuatro, los cuales tienen una formación doctoral y participan por lo menos durante ocho años en un programa doctoral. La pregunta que guía la presente investigación es ¿en qué momento surge la identidad académica de un profesor de tiempo completo con grado de doctor?

La presente investigación tiene un alcance institucional e individual. Lo anterior tiene que ver con la idea de singularidad de los sujetos que son parte esencial de la investigación. En ese sentido, podemos pensar que su participación en la misma es fundamental para dar cuenta de su identidad académica al desarrollar su trayectoria desde mucho tiempo antes de culminar sus estudios doctorales; los cuales potencian su identidad por la vida académica.

Para realizar la investigación hicimos un recorte de realidad que nos permitiera de manera epistémica construir las siguientes categorías: sujeto académico, identidades, reconfiguración y trayectorias académicas. Para

nosotros es importante reconocer que esas nociones teóricas son recuperadas de diferentes disciplinas que pueden ser heterogéneas, sin darles contenido de manera inicial; en otro momento, propiamente teórico, se le dará contenido.

La noción de multirreferencialidad la recuperamos de Ardoino (1988) pensamos en rescatar el lenguaje de las disciplinas utilizadas para que, en un ejercicio de totalidad articulada, se pueda generar un desplazamiento hacia las ciencias de la educación con el objetivo de interpretar la identidad académica en la reconfiguración del sujeto que tiene actividades académicas en un posgrado a partir de obtener el grado de doctor.

Empleamos el enfoque de la investigación biográfico-narrativa, la cual tiene tres sentidos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). El primero de ellos se relaciona con el producto de la investigación, que en este caso es la transcripción de la entrevista, la cual se concibe como texto. El segundo, hace referencia al enfoque de investigación para construir la nueva trama narrativa desde la singularidad a partir de dar voz a los sujetos clave. El tercero es el uso que se le da en el desarrollo de la identidad académica.

El escrito se encuentra estructurado en tres ejes de discusión. En el primero se discuten cuatro nociones teóricas, las cuales son tomadas de diferentes disciplinas en un ejercicio de multirreferencialidad. Las ideas plasmadas tienen la intención de contribuir a presentar una postura teórica que no puede ser repetible en otros contextos, es decir, el uso de las nociones teóricas se presenta para este contexto en especial y no pueden recuperarse para otra investigación sino son vueltas a pensarse para ese contexto.

En el segundo eje se presenta la metodología utilizada en la investigación. Hay que destacar que nuestra posición en torno a la metodología se aleja de la lógica que se describe en los manuales de investigación. La noción de totalidad articulada se recupera para dar coherencia en tres elementos, la pregunta de investigación, las nociones teóricas y la postura epistemológica. El enfoque de investigación utilizado es la investigación biográfico-narrativa y se construyó una entrevista narrativa para la información del referente empírico.

La parte central del escrito se encuentra en el tercer eje que recibe el nombre de la reconfiguración del sujeto a través de los relatos. Dar la voz a los sujetos académicos para que, a partir de ingresaron a trabajar con licen-

ciatura y ahora lo hacen con doctorado, reconocen que ello no significa crecimiento institucional y personal, pero sí hay modificación en el proceso de ingreso a laborar.

Existe una investigación de Estévez (2009) sobre una experiencia en una universidad del norte del país. Los profesores de tiempo completo de la misma que tienen posgrado, se plantea ¿qué piensan los académicos sobre los efectos de esta política en el trabajo académico y qué cambios han ocurrido en las instituciones educativas frente a esta búsqueda desenfrenada por encontrar pepitas de oro de la excelencia educativa? La planta académica dista mucho de ser homogénea. Las culturas disciplinares son fundamentales en la vida académica, además de que puede ser irrelevante estudiar un doctorado a pesar de aprovechar las políticas de posgraduados de la universidad.

Nosotros estamos pensando lo que hacen los profesores de tiempo completo una vez que adquieren su doctorado, siguen con las mismas inercias anteriores o se reconfiguran, es decir, su profesión académica con el grado de doctor hacia dónde va. Hay un cambio de actitud al obtener el grado de doctor, en el sentido de que se mejoran las prácticas académicas que ya se venían realizando o el doctorado ya no sirve para formar a los nuevos cuadros de investigadores, es decir, se pierde la relevancia social de obtener la máxima condecoración académica.

La identidad la vemos como la manera en que se posiciona el académico en sus tres funciones sustantivas. Es decir, la identidad se relaciona directamente con el concepto de identificación (Hall y Du Gay, 2003) y allí es donde cobra sentido ver si hay una identificación con la profesión académica; no basta con pertenecer a una institución de posgrado y haber obtenido un doctorado para ser considerado como un académico, el nombramiento no hace a los sujetos.

El personal académico de una institución de posgrado en ciencias de la educación debe dominar el lenguaje de esas disciplinas, lo que denota cierta identidad. Por otro lado, en las ciencias de la educación se utilizan diversas metodologías propias de las disciplinas que las conforman; y siguiendo a Filloux (2016) las investigaciones problematizan sobre el hecho educativo; el interés de la investigación es visibilizar la identidad en su constitución.

Nosotros consideramos que la identidad de cada sujeto se construye, así que “las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (Filloux, 2016, p. 18). Siempre se construyen en la diferencia, es decir, los académicos que tomen en sus manos una profesión y aquellos que son pasivos.

El desplazamiento que hacemos es de la categoría de identidad de la sociología cultural, principalmente hacia las ciencias de la educación. Para este trabajo es central discutir la identidad relacionada con la actividad académica de profesores de tiempo completo que laboran en un posgrado. Por lo anterior, la identidad académica la pretendemos mirar en la práctica concreta de los sujetos, no hay pretensiones de teorización, sino cuestiones de identificación “el enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre *en proceso* (Hall y Du Gay, 2003, p.15).

La identificación de un académico se deja ver en la manera de elegir, de manera subjetiva, reunirme con otros colegas en proyectos de corte académico. Lo anterior tiene que ver con las relaciones sociales que vamos construyendo de acuerdo a nuestras propias circunstancias laborales que nos posibilitan encuentros con otros colegas y con proyectos.

## Metodología

Para este trabajo entendemos a la metodología como una totalidad articulada en tres aristas centrales. La primera tiene que ver con la pregunta de investigación; la segunda, con las nociones teóricas; y la tercera con la posición epistemológica en la construcción del conocimiento.

El enfoque utilizado tiene relación directa con dar la voz a los sujetos clave, es decir, vamos a ver la posibilidad de construir relatos de su trayectoria académica a través de la investigación biográfico-narrativa; la cual se ha nutrido un extenso repertorio de maneras de obtener y analizar los relatos contados por el narrador. La construcción se forma a partir de los primeros relatos generados por los sujetos clave y a partir de los cuales nacen nuevas tramas narrativas.

La investigación biográfico-narrativa se ha utilizado en diversas temáticas propias de cada disciplina como la historia, la sociología, la psicología y la educación. El aporte teórico y práctico de varios autores en países como Francia, España, Argentina y México nos permite asegurar que se está conformando un enfoque de investigación que no se queda en la manera de construir lo cualitativo, sino que rompe con la tradición de buscar regularidades para construir categorías emergentes del referente empírico.

**Enfoque de la investigación cualitativa.** La investigación biográfico-narrativa se considera como un enfoque de investigación debido a tres cuestiones centrales, según Bolívar, Domingo y Fernández (2001). Es una metodología de investigación, en este caso, a través de la construcción de una entrevista narrativa y, a partir de ella construir una nueva trama narrativa de manera horizontal; tiene fundamentos teóricos y epistemológicos que la sostienen como una propuesta de investigación; además, tiene diversos usos, para en investigación es para desvelar la identidad académica.

La investigación cualitativa la entendemos, no como la costumbre de utilizar instrumentos de corte cualitativo, sino como la forma de construirlos y la manera de analizarse para la construcción del conocimiento. El enfoque de investigación nos direcciona al tipo de realidad que trata de visibilizarse, en este caso, es una realidad que emerge en la construcción del relato generado en la entrevista narrativa; por ello, la importancia de la construcción del instrumento.

La información que se va a recuperar con el referente empírico no es la vida misma de los académicos, sino los relatos en cuanto a texto, es decir, lo importante es la entrevista narrativa sobre las trayectorias académicas, es el caso de esta investigación, como texto. Así, las trayectorias académicas se convierten en una necesidad de esta investigación de entenderlas como algo digno de ser narrado y leído.

Dicho de otra manera, a la investigación biográfico-narrativa, como enfoque de investigación cualitativa, se le reconoce como una forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa (contar las propias vivencias, y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (Bolívar, Domingo y Fernández 2001, p. 10).

**Diseño de las entrevistas narrativas.** Se utilizaron tres fases. La de escritorio, es la primera actividad donde se deciden, en este caso, cinco observables de la historicidad del académico. Por otro lado, la duración de la entrevista y las veces que se va a entrevistar a cada académico. Duración de la entrevista sobre trayectorias académicas, en este caso, a partir del grado de doctor y que hayan pasado, por lo menos, diez años para que posea un trayecto que contar.

El primer eje de la entrevista fue la biografía general, centrada en dos cuestiones, el inicio del servicio docente y la incorporación a laborar en un programa de doctorado como personal de tiempo completo. El siguiente eje es para comprender su formación como investigador educativo con los estudios doctorales en tres rubros. El primero relacionado con la experiencia como estudiante y sus recuerdos significativos. En el segundo se rememorarán sus expectativas de estudiante, provocadas por la interlocución con los doctores con los cuales tuvo contacto o de la relación con sus compañeros de grupo. El tercer rubro recupera la influencia de otros profesores y de su familia en relación con los estudios doctorales.

El tercer eje trata sobre su incorporación como académico con el grado de doctor. El interés se centra en la construcción de la identidad manifestada en sus trayectorias que comienza a construir. El cuarto eje es pertinente para conocer su relación con otros académicos en la conformación de equipos de trabajo. El último eje es sobre las distinciones que ha logrado en su trayectoria. Las relacionadas con el perfil deseable para profesor de tiempo completo y la participación en un cuerpo académico.

La segunda fase es la búsqueda de su posible aplicación, es decir, la realización de la entrevista narrativa. Se consensua el día, hora y lugar para su realización tratando de evitar interrupciones o distracciones. La elaboración de la guía de la entrevista es fundamental para el desarrollo de la misma. La experiencia del entrevistador narrador es básica para no perder la esencia de la misma.

La tercera fase es el trabajo más intenso de escritorio; la transcripción de la misma, lectura, subrayado y su análisis. Es un proceso laborioso en el que se invierte mucho tiempo y esfuerzo. Ayuda mucho hacer una grabación de la misma con la intención de que sea una transcripción fiel. Después de la transcripción se le regresó al entrevistado con la finalidad de que pueda

hacer aclaraciones, precisiones o algo que no quiera que aparezca. La primera etapa de entrevistas a cinco narradores nos arrojó cuarenta cuartillas para su análisis. La segunda entrevistas solo fue a cuatro académicos.

Antes de continuar, vale la pena aclarar que la entrevista se realizó en dos momentos. El primer momento ya se ha descrito. El segundo momento es para tratar asuntos de profundidad que te permiten dialogar con los entrevistados sobre algunos tópicos que requiere la investigación. El tiempo de la entrevista es menor y el diálogo sigue siendo de corte horizontal.

**La epistemología utilizada en la investigación de corte crítica.** Es muy común encontrar trabajos que hacen referencia “en muchos de nuestros ambientes académicos, la desorientación epistemológica sigue siendo uno de los rasgos más sobresalientes” (Martínez, 2009, p. 227); otros aseguran que en la formación de los estudiantes se continúa “demeritando las capacidades de argumentación propias de la construcción teórica y epistémica de los estudiantes” (Correa, 2021, p. 3); en otro trabajo que analiza las contribuciones a congresos organizados por la Red de Posgrados encuentran que “en muchos trabajos encontramos que no se explicita el posicionamiento epistemológico” (Atilano y Condés, 2021).

Lo anterior nos da pie a pensar que se aplaza o no se discute sobre la postura asumida para la construcción del conocimiento. Desde el ángulo que miramos la investigación educativa, el punto central en la construcción del conocimiento es la epistemología. El posicionamiento epistemológico posibilita construir observadores sobre la realidad, a menos que pongamos que ya está determinada por cuestiones objetivas. Nos interesa en esta investigación mirar a los sujetos académicos en sus condiciones de existencia para trazar su ruta académica.

No hay que olvidar que la postura asumida en esta investigación en torno a la epistemología es mirar las condiciones de posibilidad en las cuales se desarrolla el sujeto académico y que, mediado por el lenguaje en los relatos obtenidos en la entrevista narrativa y que se convierte a texto, es posible visibilizar la identidad en la cual se reconfigura él mismo al ejercer su actividad como una profesión académica: su realidad no está dada por el nombramiento, tampoco por la obtención del grado, sino en la manera en que los acontecimientos lo hacen construir paso a paso como sujeto académico.

La interpretación en esta investigación es un proceso de razonamiento y una manera específica de entender y practicar la investigación; se generó en dos momentos. Primero, el sujeto entrevistado elige, selecciona, trae a la entrevista un relato que interpreta desde la subjetividad de que es capaz de hacer un sujeto que recuerda parte de su vida profesional. La segunda interpretación con elementos más analíticos lo realiza el investigador para construir una nueva trama narrativa de corte horizontal.

Asimismo, la interpretación es un acto de reflexión y un recorte histórico de la profesión sobre las trayectorias académicas. Podemos asegurar que en los relatos se pone de manifiesto el pensamiento, lenguaje y acciones de los académicos entrevistados. Allí se hacen visibles las prácticas sociales relacionadas con la investigación, la docencia y la difusión; es la manera en que construye su realidad.

Los académicos vivimos en un mundo real donde existen normas establecidas en las instituciones (entrega de proyectos de investigación, firma de entrada y salida, entre otras), normas académicas generadas entre colegas (ética profesional, uso de manuales para citar, extensión de escritos, entre otros), planes de estudio de licenciatura, maestría o doctorado, entre otras circunstancias propias de cada institución de educación superior.

Para precisar, ese mundo real objetivo es instituyente en el sentido de que puedo quedarme como trabajador para cumplir lo establecido en las normas, reglamentos y con todos los derechos y obligaciones. Lo dado puede no modificarse para construir una relación entre sujeto y su entorno social, cultural y político. Esos ángulos de apertura están presentes en el trabajo de interpretación.

Lo anterior implica que el investigador requiere aprender a escuchar al sujeto que entrevista, es decir, dar la voz a los académicos es aprender a escucharlo a partir de la construcción de la guía de entrevista, porque la investigación requiere de los relatos convertidos a texto y es fundamental la información vertida en este momento de la investigación. De esa manera, al revisar la transcripción de la grabación se requiere hacer visible la manera en que se construye la realidad a partir del contexto de cada entrevistado en un proceso dialógico, como asegura Bolívar (2002).

Comprender el texto por parte del investigador es hacerlo inteligible para los lectores mediante una nueva trama narrativa, lo cual implica un

proceso de interpretación desde una postura epistémica, por lo que la identidad académica se entiende como texto. Insistimos en que este tipo de investigación conlleva una relación ontoepistémica donde se hace presente “el juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento” (Bolívar, 2002, p. 43).

Por así decirlo, el investigador educativo cambia su rol en este proceso de investigador “narrativas de gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social” (Bolívar, 2002, p. 44). Allí se genera lo dialógico de las narrativas porque hay una implicación del investigador con su objeto de conocimiento. Por lo que el relato se convierte en una forma de expresión del académico para utilizar su voz como una manera de expresión de sus trazos académicos para entender su mundo.

**Utilidad de la heurística en la investigación.** Tenemos que reconocer que el uso de la heurística no es propio de la investigación educativa; la utilizan en la filosofía, la historia y en las matemáticas. Lo anterior tiene relación con su hábito desde los pensadores griegos denominados clásicos. El uso de la heurística en la investigación educativa, generada en las ciencias de la educación, es una posibilidad para rescatarla como una herramienta que permite apoyar tanto lo metodológico, como la construcción del conocimiento sobre la reconfiguración de las trayectorias académicas.

Para comenzar, partimos de su significado etimológico, es una forma de construir una base para seguir en el diálogo sobre su noción “si atendemos a la etimología, heurística viene de *heu* y *rein*, lo cual significa *correr bien*; acepción alemana a la de método: *methodos*, es decir, atravesar un camino (Beuchot, 2000, 101). Ese camino ha tenido diversos usos con el paso del tiempo.

La postura heurística asumida en este trabajo se fundamenta en la noción de apertura con relación a dos niveles. Primero, hablar de lo que vemos en torno a esa noción. Segundo, desde la escucha. Por lo que “cabe aclarar que habrá una noción común a ambos casos que la idea de apertura; en un caso apertura a la visión de los entes que aparecen; en el otro caso a escuchar la diversidad de voces” (Aguilar, 2000, p.139).

La apertura nos posibilita hacer una interpretación flexible en el sentido de aprender a nombrar las acciones que emprenden los sujetos, es indispensable recurrir a la metáfora como un procedimiento heurístico que permita

hacer de una manera expresiva ese acontecimiento que vale la pena nombrar. Es una manera de ver lo que hacen los sujetos en sus trayectorias académicas.

El segundo nivel de apertura se coloca en la escucha, es decir, la racionalidad a la que apelamos no se queda únicamente en la visión; la escucha nos otorga posibilidades de que aparezcan otras visibilidades “la razón logocéntrica tiene que ver sobre todo con el decir y extrañamente este no va acompañado del escuchar correspondiente” (Aguilar, 2000, p. 145). La escucha es la base del texto escrito.

Por lo anterior, nos posicionamos en un diálogo hermenéutico que va más allá de lo metodológico para instaurarse como una posibilidad en la construcción del conocimiento. Lo que marca como un reto es la construcción de un conocimiento riguroso en el sentido de una ruptura con una visión dominante en las ciencias de la educación, donde solamente se habla y se desplaza la escucha.

Otra técnica heurística de la cual nos valemos en la construcción de la trama narrativa son las díadas. Se le atribuye a Simmel (1986) el uso de díadas para conocer a los grupos pequeños; esas ideas las aplicó en la investigación sociológica para estudiar a los grupos sociales. Nosotros recuperamos la idea de díadas para presentar la singularidad de los relatos y, en ese sentido, armar nuevas tramas argumentativas con sentidos aparentemente opuestos, vinculados dialécticamente. Con esas díadas se le da vida a la reconfiguración académica de identidad.

### **La reconfiguración del sujeto a través de los relatos**

La investigación narrativa requiere de un análisis minucioso por parte del investigador para seleccionar episodios, acciones y marcas contadas por los participantes de la investigación. La singularidad de los relatos es lo que fundamenta al análisis e interpretación de los relatos y ello nos lleva a pensar la manera en que se va a desarrollar la trama argumentativa, en este caso de corte horizontal.

De esta manera, nos lleva a tomar decisiones sobre el uso de díadas para la construcción de una nueva trama narrativa. El origen etimológico de la palabra díada se deriva del latín *dyas*, *dyadis* que se traduce al español como

unión de cosas. Para esta investigación, la noción de díadas las relacionamos con el sentido de la acción enmarcada en la singularidad de los relatos.

Lo anterior cobra sentido al determinar, en la presente investigación, que las díadas son una herramienta heurística en la construcción del conocimiento, donde la complementariedad, en este caso de los dos términos utilizados en las díadas, permiten comprender el sentido de las mismas. Por otro lado, la utilidad de las díadas permite al investigador-narrador la escucha y el diálogo generado en la entrevista.

La escucha en una entrevista es fundamental para comprender la manera en que el relato, como texto, se va rememorando, en este caso su trayectoria académica y permite un diálogo del investigador-narrador con los relatos y entre los relatos. En ese sentido, la escucha y el diálogo son complementarias en la presente investigación.

### **Personal-social**

La elección de transitar en el ámbito académico es personal y subjetivo, es decir, cada uno decide entrarle o no. Sería desastroso que la dirección de una institución te obligara a caminar por el sendero de la academia. Entiendo que la identidad se va construyendo en tanto el sujeto académico vaya aceptando responsabilidades académicas generadas por iniciativa propia o que vienen de fuera, es decir, que te propongan tus compañeros de trabajo para desarrollar alguna actividad relacionada con las funciones sustantivas. Los responsables de área te invitan a colaborar en sus proyectos, entre otras formas de trabajo, que se configura como una profesión.

Sin duda, el vínculo social con otros académicos y con las diferentes áreas o coordinaciones de la institución, posibilita y potencializa la conformación de la profesión académica “he insistido en que la identidad se conforma por dos componentes, el social y el personal, con lógicas incompatibles” (García, 2016, p. 40). Ambas, lo social y personal, tienen en común la toma de decisiones.

Sin embargo, es pertinente pensar en el orden de aparición. Considero que la identidad se genera en lo individual, en lo personal y a partir de allí se genera la necesidad de juntarse con otros sujetos que permiten potenciar lo social, porque “para soñar despierto son circunstancias muy adecuadas el paseo solitario

o la conversación entusiasta con un amigo de juventud o bien la llamada hora azul mientras empiezan a caer las sombras de la tarde” (Bloch, 2007, p. 117).

La metáfora de la hora azul es por demás interesante. Primero, hay que hacer un desplazamiento de la “hora azul” como parte del día, a un momento de la vida del humano. Segundo, si entendemos que el atardecer de un sujeto puede ser el momento en que su pensamiento se encuentra en la madurez para producir conocimiento; de dar un paso de la oscuridad a la luz. De ser así, la “hora azul” de un sujeto académico se puede valorar en el sentido de la manera en que ha perseguido su utopía académica y los procesos mismos que ha vivido para considerar que ha empezado a vivir en la “hora azul”.

Lo anterior se materializa en los diálogos con otros cara a cara y con otros a través de la lectura de su obra. Los académicos entrevistados tienen más de veinte años de servicio y diez años como doctor, lo que implica que se encuentran en una edad madura que les permite seguir en la búsqueda de utopías. Aprender con otros, junto a otros, compartir experiencias y utopías siempre es parte de lo personal que se condensa con lo social, independientemente del rol que te toca jugar en la relación laboral.

Tal y como lo comenta Araceli diciendo, “había como un círculo de lectura y entonces a cada quien nos tocaba, en cada sesión, platicar de textos que hablaran de planeación de otros sistemas educativos”. La socialización del conocimiento a través del diálogo y la comprensión de los textos leídos les iba formando en torno a la comprensión de una parcela de la realidad, la planeación educativa.

En relación con “la conversación entusiasta con amigos de la juventud”, en ese sentido, Araceli comenta: “y ahí entré a trabajar con René Roberto García Becerril, con Carlos Campuzano Millán, con Maricela Campirán, con Margarita Miranda, Ignacia Espinosa, Magdalena Guadarrama en paz, descanse y ya”. Ese asunto social pasa, necesariamente, por un asunto personal que le va generando identidad e identificación. ¿Qué hubiera pasado si rechaza participar en sus actividades, más allá del trabajo? Sin duda, otra sería la historia contada, porque armar un grupo de estudio, no a todos les parece interesante.

La experiencia de trabajar con estos compañeros le permitió vivir con el acontecimiento de “sí, lo que yo aprendí con ellos fue, parece mentira, en trabajo en equipo con René porque no eran egoístas, te proporcionaban la informa-

ción, te orientaban”. Se comienza a delinear la decantación por trabajar junto a otros en proyectos académicos; eso es parte de las circunstancias y de la construcción de la identidad académica y por ende de la configuración como sujeto.

Iván

Sujeto. No hay sujeto sin subjetividad en el sentido ontológico. La experiencia de esos eventos se hace desde la subjetividad.

Dicho de manera precisa, solo el sujeto es capaz de tener identidad, en este caso el sujeto académico tiene un rasgo que le da identidad: su trayectoria. Podemos ver que “el ser se halla determinado, a partir de una identidad, como un rasgo de esta” (Heidegger, 2008, p. 69). Es necesario reconocer que puede existir otra posición en torno a la identidad, sin embargo, eso no es lo relevante de esta investigación. Tampoco vamos a discutir al ser en tanto concepto ontológico, sino más bien le denominamos sujeto a partir de las ideas de Zemelman.

La experiencia de haber trabajado con algunos compañeros seguramente fue muy rica. Porque varios de esos colegas que mencionan tuvieron una trayectoria importante dentro de la academia y si ya tenían ellos caminos recorridos en torno a la historia de la educación, seguramente hubo allí elementos para considerar que van contribuyendo su identidad.

Araceli

Sí, lo que yo aprendí con ellos fue, parece mentira, el trabajo en equipo con René. El trabajo en equipo ya es decir mucho ¿no?, porque no eran egoístas, te proporcionaban la información, te orientaban. Luego en planeación, cuando llegamos al Departamento de Planeación que nos integraron a todos. Bueno, Carlos se fue a otro lado y Maricela también, llegamos a la Unidad de Planeación todas las que quedábamos y ahí tuvimos otra jefa, la responsable de la Unidad de Planeación y ella también nos formó.

Desde antes de llegar al ISCEEM, se comenzaba a configurar el sujeto académico, con otros, junto a otros. Trabajar con otros colegas proyectos que te permiten crecer a través de la lectura, la discusión de esas lecturas y

sobre todo con la escritura, te va dando una identidad académica. Sin embargo, no siempre se logran consolidarse los proyectos. Tampoco los sujetos.

Araceli

Entonces nos convocan y éramos un montón, Gerardo, Verónica, David, de aquí era yo ¿quién más? Ya ni me acuerdo. La ventaja que tuvo esa comisión fue que, a diferencia de muchas comisiones, nos reconocimos entre nosotros, de por qué estábamos ahí. Entonces “tú que sabes de planeación y normatividad, échatela”; nomás con estos lineamientos. “Tú que sabes (había la discusión que si ciencias de la educación, que si pedagogía, que no sé qué) pues pónganse de acuerdo ustedes dos, Gerardo y David, y a ver quién se lo echa, pero se necesita ese apartado”. Y entre todos armamos la currícula.

Con la experiencia de trabajar en equipo, a la académica la convocan para el diseño del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Dicho programa se construyó para que lo operara un “claustro de doctores” todos externos debido a que en el ISCEEM nadie tenía el grado de doctor a excepción del director.

Araceli

De un tiempo acá, ni los compañeros me tomaron en cuenta para los proyectos que tenían de edición de libros o grupos de estudio, no obstante que aparentemente cubría el perfil. Sucede lo mismo en los comités tutorales, desde la autoridad, al parecer, no se considera lo que investigo como experiencia; los compañeros no me consideran porque no me presto a sus juegos académicos y no les gusta cómo trabajo.

Las circunstancias cambian y los sujetos académicos tienen que dar un paso atrás en sus pretensiones académicas. Lo anterior evita la consolidación de las trayectorias académicas y su proyección social queda en suspenso en tanto las condiciones cambian. Esta es una ruta que lleva a la profesión académica, sin embargo, no es la mejor porque no logra consolidarse.

Sin embargo, las circunstancias no son el límite, son parte de lo dado. Los límites, barreras y obstáculos son de índole personal. Los sujetos sociales buscan transformar su realidad a través de sus acciones. Lo anterior es lo que le da sentido a la identidad del sujeto. Por ello, no podemos decir o encajonar a los sujetos en una identidad, si no comprendemos que hay muchos caminos para llegar a ella.

Iván

En el caso del doctorado la experiencia significativa, en primer lugar, fue tener la oportunidad de seguir abriendo camino, brecha en el conocimiento de una manera más profunda dado que las condiciones económicas, en mi caso, a veces no permitían tener los libros en casa. Fuimos conociendo autores, también aquí en el doctorado, y ese es un problema fundamental que a veces enfrentamos los sujetos porque no tienes los medios o alguien que te guíe para continuar estudiando o que te pueda prestar libros.

El acercamiento a los libros es un acontecimiento que se va convirtiendo en una cultura, leer. Lo anterior nos lleva a preguntarnos ¿para qué leemos?, ¿con quién leemos? Leer para aprender a profundizar en el conocimiento es una aspiración de algunos académicos. Leer un libro puede tener muchas connotaciones, sin embargo, en el caso de Iván es para abrir brecha en el conocimiento.

En un sentido ontológico, los libros se encuentran en el campo de lo objetivo, ya que si hay o tenemos libros, no depende de la subjetividad de nadie, sin embargo, su lectura, discusión con el autor y con otros sujetos obedece a posiciones y experiencias subjetivas; de la intencionalidad y sobre todo de la actitud de los participantes. Lo anterior tiene relación directa con el sentido simbólico de los libros, de la lectura y del diálogo con los autores y con los colectivos de académicos que se gestan bajo ciertas circunstancias.

Iván

El doctorado me ayudó en una experiencia significativa a seguirte formando de manera humana porque efectivamente el ISCEEM me formó en un sentido de no ser ni déspota ni barco en un momento dado. Saber

que el doctorado te exige una visión diferente, te exige que ya no digas tarugadas en un momento dado y te exige conocer más en el campo de las ciencias de la educación porque no es fácil. Al llamare doctor creo que cargas sobre ti una loza, pero de conocimiento que te permite trabajar en diferentes ámbitos.

La formación, en este caso, va más allá del contenido disciplinar y para la investigación. La formación se comienza a ver de una manera más amplia, en este caso se percibe la ética profesional y un humanismo relacionado con la docencia que aspira a la calidad y calidez. Aprender a sustentar tus participaciones y no hablar de lo que no conoces. Se percibe en el relato una continuidad con la identidad y la configuración del sujeto académico.

Iván

Yo creo que la escritura requiere de tiempo, pero también requiere que el investigador, novel o experimentado, le dedique tiempo a la lectura para poder tener una referencia a la hora de escribir, solo a través de la práctica es la única manera de mejorar los escritos. Yo creo que un doctor se hace en el campo, se hace en la investigación. Bueno, de manera particular, yo considero que se lleva mucho tiempo, no sé 10 años para poder dominar un campo, porque si hablamos de dominar varios campos de formación, pues, la mirada se dificulta, el aprendizaje se dificulta.

La difusión del trabajo de investigación es fundamental para configurarse la identidad académica. La identidad isceemita se refleja en la publicación que hace Iván en los capítulos de libro, en los artículos de la Revista ISCEEM y en las ponencias en los diferentes congresos de investigación. Otras veredas, como pertenecer a organizaciones académicas nacionales e internacionales; además de publicar en revistas indexadas y publicación en editoriales de prestigio académico, llevaría a la reconfiguración de la identidad académica.

## Conclusiones

A partir de la pregunta que se desprende de nuestras inquietudes de investigación: ¿en qué momento surge la identidad académica de un profesor de tiempo completo con grado de doctor? El confinamiento laboral que sufrimos desde hace un año provocado por la pandemia de la enfermedad covid-19 ha generado modificaciones a la idea primera de trabajar con seis académicos. Lo pudimos hacer con cuatro de manera amplia. Dos quedaron fuera; uno de ellos participó en una primera entrevista y decidió no continuar en el proyecto.

La reconfiguración del académico, en el caso de los cuatro participantes, comienza desde mucho antes de comenzar sus estudios doctorales. El caso más emblemático es la del académico Enrique, que desde que realizaba sus estudios de licenciatura ya estaba pensando en hacer un posgrado. El deseo de convertirse en académico puede tener varias veredas que lleven a ese destino, sin embargo, es fundamental la relación con otros sujetos que tienen afinidad al recorrer esas veredas.

Otro elemento que nos hace pensar en la configuración académica es la participación en círculos de lectura, la de continuar estudiando a pesar de invertir y perder dinero al recibir menos al ingresando a la maestría y posteriormente al doctorado, como es el caso del académico Iván, al participar en eventos académicos como congresos, seminarios; al escribir artículos mucho antes de estudiar un doctorado.

La reconfiguración o, mejor dicho, la consolidación de ese trayecto académico se comienza a gestar a partir de obtener el grado de doctor, con nuevas responsabilidades, pero también con la fuerza y la necesidad de construir su propia realidad a partir de las circunstancias del trabajo real en una institución de posgrado dependiente de un gobierno estatal. Con sus prácticas administrativas, con sus inercias hacia la docencia. Lo anterior se posibilita porque hay una madurez intelectual de los académicos, es decir, se encuentran en “la hora azul” de su vida.

Lo ontológico real se objetiva en el tipo de computadoras utilizadas, la infraestructura del internet, el centro de documentación y sus libros, la dependencia administrativa de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, la falta de recursos económicos para hacer investigación y

para la publicación de libros. La subjetividad ontológica tiene que ver con la manera en que los sujetos académicos toman en sus manos la responsabilidad de transformar su realidad desde lo dado a partir de lo real objetivado.

La reconfiguración del académico se gesta al recorrer el sendero de la evaluación externa, por ejemplo, el perfil Prodep, formar parte de un cuerpo académico, escribir un artículo, una ponencia para un congreso internacional, participar en la escritura de un capítulo de un libro. El proceso de reconfiguración del sujeto académico le posibilita pensar las actividades que vienen haciendo, pero ahora con otro significado. Sabe pedir documentos que van a sostener lo que hace, ejemplo, la participación en capítulos de libro, es necesario que el dictamen por pares ciegos sea parte del insumo del libro, además de la elección de la editorial para su publicación. La elección de una revista para publicar, se aprende por su valor académico.

La reconfiguración es un proceso que te otorga identidad, pero también diferencia. La identidad con procesos pensados y diseñados con mayor rigor, cuidado y ética profesional, es decir, lo que venías haciendo como parte de tu profesión, ahora vas tras ella sin reflexionar que en el camino se transforme. Por lo anterior es necesario cuidar las veredas que se atreven a pisar. La diferencia se hace patente en la manera en que te identificas con procesos pensados y ejecutados que te van haciendo un sujeto diferente en mirar las sendas que se van construyendo.

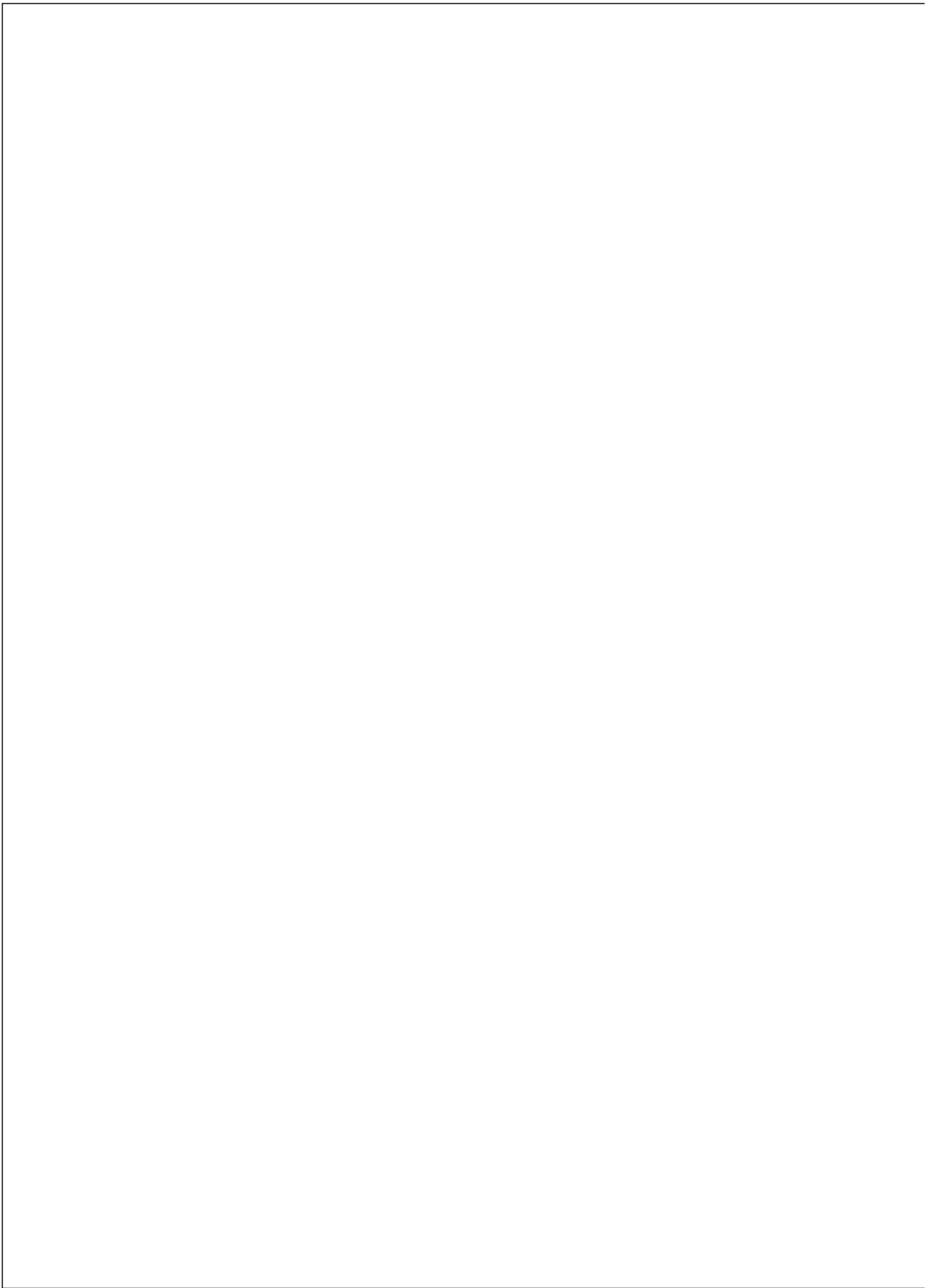
La investigación la realizas con mayor cuidado en el proceso. Pones atención a procesos que antes pasabas por alto. Los procesos metodológicos y epistemológicos se vuelven más rigurosos. Vas precisando una postura metodológica más cercana a un oficio. Lo epistemológico lo haces más evidente y con una posicionalidad anclada en una sola epistemología, tratando de profundizar cada día más y de esta manera no brincar en diferentes posturas.

Lo mismo sucede con la docencia. Ya no la haces desde la lectura de autores de manera exclusiva. Se incorporan en los trabajos de seminario las publicaciones propias, en la medida de tus posibilidades. Es preciso tener presente, que la docencia en este sentido cobra otro significado para el académico y para los alumnos.

## Referencias

- Ardoino, J. (1988). *Lo multirreferencial en torno a los problemas de investigación*, pp. 1-20. Recuperado de <https://es.slideshare.net/lvettZamudio/lo-multirreferencial-en-torno-a-los-problemas-de-investigacion-ivett>. Consultado el 14 de febrero de 2022.
- Aguilar, M. (2000). Heurística y ciencias sociales. En Velasco, A. (coord.) *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. México: Siglo XXI Editores, pp. 137-148.
- Atilano, P. y Condés, J. F. (2021). *Los fundamentos epistemológicos de las contribuciones presentadas en los congresos de la red de Posgrados en Educación A. C.* (ponencia). Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2493.pdf>. Consultado el 11 de enero de 2022.
- Aylwin, P. (2006). Construcción y apropiación del conocimiento en educación. En Gómez, M. y Zemelman, H. *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Pax, pp. 9-31.
- Beuchot, M. (2000). Heurística y hermenéutica. En Velasco, A. (coord.) *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. México: Siglo XXI Editores, pp. 101-123.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1. pp. 40-65. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- Bloch, E. (2007). *El principio esperanza* (1). Madrid: Trotta.
- Castañeda, M. R. y Madrigal, R. (2019). Arte, estética y trayectorias académicas: la subjetividad en el estado de la cuestión. *Revista RedCa*, Vol. 2, Núm. 5, pp. 35- 51.
- Correa, C. (2021). *Los itinerarios categoriales en la construcción de marcos teóricos y epistémicos en los posgrados en Ciencias de la Educación en Iberoamérica* (ponencia). Congreso nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3534.pdf>. Consultado el 11 de enero de 2022.
- Estévez, E. (2009). *El doctorado no quita lo tarado. Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Filloux, J. C. (2016). *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Argentina: Grupo editor.
- Galaz, J. F. y Gil, M. (2012). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. En Galaz, J. F., Gil, M., Padilla, L. EL, Sevilla, J.J., Arcos, J. L. y Martínez, J. G. *La reconfiguración de la profesión académica en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa - Universidad Autónoma de Baja California, pp. 157-190.
- García, V. (2016). *Caminos hacia la academia. Relatos de vida, identidad y profesión*. México: El Colegio Mexiquense.

- Hall, S. y Du Gay P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heidegger, M. (2008). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI editores.
- Madrigal, R. (2021). La entrevista en la investigación narrativa. Reflexiones teóricas para un acercamiento al referente empírico. *Saberes y prácticas*, Vol. 6, Núm. 1, pp. 1-15. <https://doi.org/10.48162/rev.36.010>.
- Martínez, M. (2009). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Simmel, G. (1986). *Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza editorial.
- Zemelman, H. y Valencia, G. (1990). Los sujetos sociales, una propuesta de análisis. *Acta sociológica*, pp. 89-104.
- Zemelman, H. (1992). Educación como construcción de sujetos sociales. *Revista La Piragua* No. 5, pp.12-18.



## VII. Las clases espejo: una estrategia innovadora en la formación docente

MIRNA MARTÍNEZ SOLÍS\*

MARTHA RODRÍGUEZ GUILLÉN\*\*

JUANNA ALEXANDRA DÍAZ CUADROS\*\*\*

### Resumen

En la “Declaración de Educación para Todos”, Delors mencionó la importancia de las experiencias del intercambio de prácticas docentes internacionales, así como de la asociación entre instituciones de diferentes países para enriquecer la formación y conocer características culturales diversas que dan un valor añadido a los procesos educativos.

Estos postulados dan pie a la experiencia de movilidad académica e internacionalización que permiten las denominadas clases espejo, estrategia desarrollada entre la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP) y la escuela de pedagogía de la Universidad Cafam (UNICAFAM) en Bogotá, para fortalecer la construcción de aprendizajes en las licenciaturas de educación inicial y preescolar en México y la de educación infantil en Colombia.

Se trabajó con un enfoque socioformativo que permitió a los participantes desplegar su potencial para la solución de problemas del contexto que requirieron su intervención pedagógica, con un pensamiento crítico y

\* Doctora en Investigación Educativa. Profesora en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4777-2377>

\*\* Candidata a Doctora en Evaluación para la Calidad Educativa. Profesora en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8900-6411>

\*\*\* Magister en Desarrollo Educativo y Social. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1572-2586>

autónomo, acompañados por los formadores de docentes y conformando comunidades y ambientes de aprendizaje más pertinentes para satisfacer las necesidades actuales de comunicación e interacción en diversos contextos; dirigiendo los esfuerzos para el robustecimiento de las prácticas didácticas, en beneficio de la primera infancia.

El objetivo fue implementar la clase espejo como estrategia para desarrollar las competencias formativas y colaborativas del estudiantado. La investigación fue cualitativa, con diseño de investigación acción, utilizando instrumentos como guía de observación, diario de campo y rúbricas. Se utilizaron las TIC para la organización, desarrollo y presentación de los productos finales. Se analizó el proceso y se reflexionó acerca del impacto en la formación docente. Esta práctica innovadora resultó idónea para el logro del objetivo planteado y establece las bases para nuevas experiencias, sin las barreras de la educación tradicional, permitiendo la interacción de estudiantes y docentes de otros países.

**Palabras clave:** Clases espejo, formación docente, primera infancia, TIC

## Introducción

Visto está que la evolución social, económica, ambiental y planetaria ha generado características y necesidades nuevas que poco pueden ser atendidas con fórmulas añejas, cuya efectividad es muy cuestionable al enfrentar la monumental tarea educativa potenciada por los efectos de la covid-19, que desde el año 2020 afecta al sistema educativo de muchos países.

Estas preocupaciones ratificaron los escenarios de incertidumbre del siglo XXI y fueron crudamente magnificadas por los efectos pandémicos, que cimbraron aún más las prácticas docentes privilegiadas por la presencialidad y en modelos educativos que tuvieron que ser adaptados con carácter de urgente y obligaron a grandes grupos de profesionales de la educación a buscar opciones de trabajo que permitieran continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje aun a la distancia. En el presente capítulo se valora la importancia de este proceso y se propone como un ejercicio permanente que promueva la autonomía de los estudiantes acompañados por las estrategias de mediación docente.

Las clases espejo fueron la estrategia propuesta, donde se incorporaron diversos recursos tecnológicos y se consideró el enfoque socioformativo como una guía para planificar, desarrollar el trabajo en los nuevos contextos y su evaluación, además de propiciar en los estudiantes mayor actividad en los procesos de construcción propios y grupales.

En esta experiencia puede considerarse lo que Pablo Benetone (2022) menciona en su contribución a la UNESCO, en el dossier temático: Lograr una internacionalización mutuamente inclusiva de la educación superior en América Latina y el Caribe, que la internacionalización en casa fue, en parte, una reacción pionera a la necesidad de internacionalizar el aprendizaje para la gran mayoría de los estudiantes que no participaban de una experiencia de movilidad” (p. 426) y este constructo puede perfectamente aplicarse a la experiencia abordada en este trabajo, ya que los participantes pudieron experimentar una movilidad y vivencia internacional, apoyados en las ventajas que da el internet.

### **La formación de docentes**

Como señala Zabalza (2001) en la formación del profesorado se pasa por el desarrollo de una identidad profesional que se basa en tres componentes sustanciales:

- La formación disciplinar, relacionada con el campo científico doctrinal en que deberán moverse tal como el conocimiento del desarrollo infantil y de las actuaciones genéricas y sectoriales que pueden favorecerlo, incluido el dominio de las disciplinas que forman parte del currículo de la primera infancia.
- La formación pedagógica, que refiere al desarrollo de aquellas competencias teóricas y prácticas que tienen que ver con el conocimiento de los estudiantes, de la institución de nivel superior y el currículum escolar, es decir, todo aquello que los capacitará para poder enseñar.

- La formación personal, relacionada con el propio desarrollo personal de los futuros profesores en cuanto individuos: madurez y equilibrio personal, autoestima, capacidad de relación, normalidad en los aspectos fundamentales de la personalidad y el carácter, entre otros aspectos.

Esto último robustece las habilidades blandas, tan necesarias en el mundo personal y profesional en el siglo XXI, ya que enriquecen las posibilidades inter e intrapersonales para la solución de conflictos y la interacción social.

Con base en lo anterior, centrándose en la gestión pedagógica y en la construcción de ambientes de aprendizaje más acordes a las apremiantes necesidades establecidas por la pandemia y el proceso pospandémico, la socioformación se posiciona como una modalidad de trabajo que permite avanzar en la consecución de los planes y programas educativos, en una dinámica de aprendizaje que permite concebir los problemas del contexto como una oportunidad para aprender, en la medida en que exista una coordinación de los sujetos de aprendizaje para trabajar de manera colaborativa y consciente de que las construcciones colectivas, dirigidas a una meta común, generen aprendizajes verdaderamente significativos y cuya aplicación se visibiliza primeramente en la solución colaborativa de la problemática contextual abordada y con la factibilidad de aplicación diversa, en las circunstancias que así lo requieran.

También ha quedado claro que en el siglo XXI la escuela y sus aprendizajes han traspasado las paredes de un aula formal e inclusive de un edificio escolar. Hoy en día hemos enfrentado la problemática de: ¿cómo facilitar los aprendizajes de los estudiantes, fuera de la presencialidad y sin la posibilidad de una cercanía física? La pedagogía 2.0 y otras versiones más avanzadas han permitido enfrentar este reto, mediado por la orientación decidida de los docentes que han tenido la claridad de los aprendizajes a construir y la forma en que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) pueden contribuir.

Tanto en los escenarios presenciales, como virtuales e híbridos, los procesos de aprendizaje muestran la necesidad de transformación de los insu-

mos, los procesos y los productos de aprendizaje generados en las aulas y la tendencia de transformación dirige las miradas a las evidencias de la cantidad y calidad de lo aprendido, buscando que esto tenga la posibilidad de ser aplicado de manera práctica y lo más inmediato posible. Así, el reto no solo es mayúsculo, sino que involucra a todos los actores que participan del acto educativo, dentro y fuera de las aulas y en todos los niveles de la gestión educativa.

Por otro lado, la socioformación apunta a la solución de problemas de aprendizaje contextualizados y detectados por los sujetos que aprenden, apoyados en las TIC, no solo como herramientas de búsqueda de datos, sino como un apoyo que los incentive a generar procesos de análisis críticos para obtener información veraz y útil para alcanzar las metas de aprendizaje establecidas.

Asimismo, la socioformación y las TIC, han permitido encuentros colectivos a la distancia, en aulas virtuales locales, nacionales e internacionales, en modalidad sincrónica y asincrónica, lo que ha diversificado las posibilidades de trabajo ante la incertidumbre magnificada por la pandemia y además ha continuado los procesos de internacionalización y movilidad de los elementos curriculares y de las experiencias docentes, lo que posibilita el robustecimiento de la formación de profesionales de la educación que han tenido la oportunidad de participar en las experiencias colectivas como son las clases espejo, que han permitido el intercambio de inquietudes, experiencias, estrategias y herramientas entre participantes de diversos lugares, lo que, de manera paralela, ha extendido los panoramas de formación, aprendizaje y desempeños docentes.

De acuerdo con Tobón, García Fraile y Pimienta Prieto (2016) el enfoque socioformativo tiene los siguientes ejes:

1. El proyecto ético de vida.
2. El trabajo colaborativo.
3. El emprendimiento mediante proyectos transversales.
4. La metacognición.
5. La gestión y cocreación de los saberes con apoyo en las TIC. (pp. VII-IX)

En cuanto al uso de las TIC, se resalta que lo importante de las actividades apoyadas en la web son los saberes que movilizan y la participación verdaderamente activa de los docentes y de los estudiantes, en la construcción de aprendizajes en ambientes colaborativos. Tal es el caso de las redes sociales, los blogs, podcasts, entre otros, que permiten la participación y construcción compartida de los productos que darán cuenta de los aprendizajes construidos. Por otro lado, permiten mantener actualizada la información y diseñar los trabajos sin la necesidad de una reunión física optimizando las opciones de las reuniones virtuales, además de posibilitar la publicación de logros que pueden llegar de manera simultánea a lugares remotos del planeta.

En esta apremiante necesidad de encontrar formas innovadoras y más efectivas de enfrentar y resolver la problemática planteada, fue necesario buscar nuevas estrategias, sin dejar de dar voz y mayor protagonismo a quienes construyen sus propios aprendizajes, es decir, a los estudiantes y a sus nuevas formas de aprender. Así, considerando el convenio de colaboración asignado entre la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP) y la Escuela de Pedagogía de la Universidad Cafam (UNICAFAM) en Bogotá, se buscó continuar con los compromisos pactados en los procesos de investigación, docencia y movilidad académica (internacionalización de estudiantes y docentes).

### **Las clases espejo: una estrategia innovadora**

En la clase espejo se busca identificar y resolver problemas del contexto a partir del desarrollo de las habilidades de los equipos técnicos de las instituciones y de los pedagogos en formación, permitiéndonos evolucionar en diversas áreas personales y profesionales para el desarrollo de propuestas sustentables en condiciones reales. Es así, que para la organización de las actividades de las clases espejo, se realizó una primera reunión virtual entre los equipos de investigación de ambas instituciones, considerando que se tenía que hacer una propuesta que integrara una temática común acorde a los tres programas educativos involucrados, y que para el caso de la ENSFEP, la atención a la primera infancia se realiza a través de la Licenciatura en Educación Inicial (atiende a niños de 0 a 3 años) y la Licenciatura en Edu-

cación Preescolar (atiende a niños de 3 a 6 años) y para el caso de UNICAFAM, Licenciatura en Educación Infantil (atiende a niños de 0 a 5 años).

Se consultó la malla curricular de ambos programas educativos, seleccionando en la ENSFEP un curso de cuarto semestre denominado “Estrategias de trabajo docente” que pertenece al campo formativo: prácticas profesionales. Caso similar ocurrió con el programa de la Licenciatura en educación infantil que se imparte en la Escuela de Pedagogía de la Fundación Universitaria CAFAM, con la unidad de aprendizaje cursada en cuarto semestre y denominada Investigación y Experiencia Pedagógica III, que también contempla las prácticas profesionales. Estos cursos de los programas educativos contienen competencias profesionales y temáticas similares, que señalan cómo los estudiantes en formación pondrán en práctica los saberes adquiridos con los niños de los espacios asignados para la realización de su práctica con la finalidad de fortalecer a través de diversas experiencias significativas las capacidades expresivas y el desarrollo del lenguaje de esos infantes.

Con este análisis de las mallas curriculares, se observó que respecto a la docencia podrían organizarse las clases espejo y primeramente fue necesario plantear una temática común para los tres programas educativos, se hicieron varias propuestas seleccionando el tema “Leer, cantar y jugar en la primera infancia”; posteriormente se planteó la propuesta, tanto a los coordinadores de los programas, los docentes encargados de los grupos, así como de las autoridades de cada institución con la finalidad de contar con su aprobación y participación en este proyecto que buscó dar continuidad a las jornadas académicas, construyendo aprendizajes colectivos y respondiendo a los retos que imponía la pandemia —continuar con el proceso de formación desde la no presencialidad, así como integrar herramientas para la atención de los niños de la primera infancia en dinámicas virtuales—.

Se realizó una segunda reunión, ahora con los coordinadores y docentes de los cursos involucrados, para presentarles la propuesta de las clases espejo con la finalidad de que los participantes conocieran más a profundidad la metodología de esta estrategia, considerando el apoyo en las TIC y las TAC, para así diseñar y desarrollar las actividades de manera sincrónica y cumplir con las metas propuestas de acuerdo a un tema en común que convoque a los estudiantes a realizar alguna práctica derivada de la clase o clases, tanto

de manera individual como colaborativa entre los programas educativos participantes de ambas instituciones.

En este sentido, también se abordó la importancia del fomento de habilidades para la vida, que se sustentan en el pensamiento complejo, donde se articulan los saberes, flexibilidad, adaptabilidad, la propuesta de soluciones creativas de acuerdo a las problemáticas de aprendizaje contextualizadas.

Considerando lo anterior se decidió organizar cuatro sesiones sincrónicas y una más de trabajo asincrónico quedando de la siguiente manera:

Sesión 1 - Sincrónica: a cargo de la docente coordinadora de ENSFEP

Sesión 2 - Sincrónica: a cargo del equipo pedagógico de la ENSFEP

Sesión 3 - Sincrónica: En la que se genera una dinámica de trabajo por grupos entre estudiantes de los dos países.

Sesión 4 - Asincrónica: De los equipos de trabajo entre estudiantes de los dos países. Cada uno organiza sus dinámicas propias para hablar, definir y desarrollar el producto final a compartir.

Sesión 5 - Sincrónica: Como sesión de cierre, dedicada a la presentación de las producciones de los estudiantes de acuerdo con lo aprendido durante este proyecto.

Una vez definido lo anterior cada coordinador realizó la gestión correspondiente con las autoridades educativas de su institución para llevar a cabo el proyecto, el cual se trabajó con el enfoque socioformativo planteado por Tobón al definirlo como:

Un marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas de desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional- empresarial, a partir de la articulación de la educación en los procesos sociales, comunicativos, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos, en los cuales viven las personas implementado actividades formativas con sentido. (2004, p.23).

## Ruta metodológica flexible e inclusiva

Al optar por el desarrollo de la clase espejo fue necesario construir una ruta, que inmersa en el desarrollo regular de los programas en cada país encajara tanto con las apuestas formativas de los programas, como con los tiempos y dinámicas de los estudiantes. Uno de los elementos fundamentales fue lograr que una nueva dinámica formativa no irrumpiera drásticamente en las labores cotidianas, ya que el factor de conexión emocional y motivación al participar en el proceso fue fundamental.

Te invitamos a participar en el proceso de las **clases espejo:**

**Leer, cantar y jugar en la primera infancia**

**Fechas:**  
25 de marzo, 27 de abril y 11 de mayo  
Hora Colombia: 9:00 - 11:00 a.m.

Desarrollan: La Escuela de Pedagogía  
Fundación Universitaria Cafam,  
la Coordinación de la Licenciatura en Educación Inicial de la ENSFEP y la Coordinación de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ENSFEP.

**Conéctate aquí**

VIGILADA MINECUCIÓN.

Imagen 1: Cartel de difusión. Creación propia.

En este marco de realidad se estableció que la mejor dinámica de intercambio podría darse a partir de:

- Momentos de conexión sincrónica que abren la posibilidad de una comunicación directa con *los otros* y que hace parte del construir una experiencia directa, en la cual se generaron momentos de compartir y construir desde lo personal, acercando así a los estudiantes de México y Colombia en procesos colectivos que se fueron consolidando a partir de las herramientas y aplicaciones utilizadas. Asimismo se desarrollaron contenidos y actividades que buscaban afianzar y profundizar sus conocimientos y competencias como pedagogos de educación inicial e infantil.
- Momentos de conexión asincrónica como posibilidad de ir construyendo individualmente y en pequeños grupos reflexiones y herramientas para la acción pedagógica de cara a la atención de los niños.
- El uso de diversas herramientas tecnológicas que facilitan la construcción de las experiencias de aprendizaje en las sesiones sincrónicas, así como la resolución de los retos proporcionados; sirviendo además como memoria del proceso vivido y de acceso abierto para todos los participantes.
- El apoyo de documentos guía para cada sesión, para que los estudiantes identificaran el propósito de cada jornada, las herramientas y recursos que se comparten, así como las misiones o tareas que se desprenden del encuentro sincrónico, para ser desarrollados de manera autónoma o colectiva, y conversados en los espacios académicos propios de cada programa.
- También surgen los instrumentos de valoración y seguimiento implementados en cada jornada, ampliando las posibilidades de participación de los estudiantes al recoger, por medio de formularios en línea, sus percepciones, opiniones y aprendizajes. Esto ayudó a ir afinando sobre la marcha el proceso de cada sesión sincrónica, por lo cual se reconoce la importancia de la evaluación como un proceso permanente donde es primordial la voz de cada uno de los sujetos intervinientes en la experiencia.

Todo esto poniendo de manifiesto que la estrategia debería generar en los estudiantes el fortalecimiento de su ser integral partiendo de una motivación intrínseca que permitiera conectar el factor humano de cada par-

ticipante, ya que uno de los principios fundamentales de la realización de la clase espejo fue generar una experiencia que permitiera su crecimiento al conectarse con otros pedagogos en formación, ampliando su visión de mundo, sus visión pedagógica, didáctica y metodológica, a partir de la dinámica misma de las acciones a desarrollar en las sesiones. Todo esto apoyando la gestión y cocreación de los saberes con apoyo en las TIC y las TAC como lo propone Tobón.

Teniendo en cuenta lo anterior se determinaron el número de sesiones necesarias para cumplir con el propósito de un intercambio de doble vía con un fuerte componente experiencial de construcción y puesta en común. De esta manera, cada uno de los encuentros programados para desarrollarse en dos horas fue sometido a una planeación y un proceso de evaluación continua, lo que permitió escuchar a los estudiantes y a los cuerpos académicos para realizar ajustes aplicados de manera inmediata en las sesiones, brindando alternativas para apoyar las jornadas sincrónicas con dinámicas asincrónicas que permitieran profundizar, investigar, comprender y dar herramientas para la acción, de acuerdo a sus intereses en los temas propuestos.

En este panorama aparece el punto neurálgico de la clase espejo, que consiste en generar una interacción real y efectiva entre los estudiantes de los dos países, para que así las sesiones no se tornen en espacios de exposición magistral, con comunicaciones unilaterales. Por ello se determinaron espacios de diálogo e intercambio en cada una de las jornadas y se destinó una sesión sincrónica de grupo en pleno, así como una asincrónica por pequeños grupos para generar dinámicas de construcción colectiva a partir de premisas base que los mismos estudiantes ampliaron.

Las sesiones se desarrollaron así:

- Sesión 1 - Sincrónica: a cargo de la docente coordinadora de UNICA-FAM.

Al ser el inicio, fue importante la presentación de los equipos académicos, los propósitos formativos de la clase espejo, la presentación del cronograma y de la dinámica de integración entre los estudiantes de los dos países.

Esta sesión se denominó: “Del Vientre al Mundo del Lenguaje y el Vínculo Humano” y se desarrolló como una experiencia evocadora de los momentos claves en la primera infancia que nos permiten comprender la configuración del lenguaje como acto comunicativo y vincular que está presente desde el vientre materno y que se va afianzando y complejizando con el tiempo durante la primera infancia, en el descubrir de los sonidos, las palabras, los gestos y sus significados en contextos determinados hasta llegar al disfrute literario, atravesado por el componente emocional y vincular las relaciones humanas del niño.

Aquí aparecen de manifiesto los seres significativos de la infancia, sus voces, la creación de diversos tipos de vínculos, la comunicación visual y gestual, las nanas, rondas, canciones, arrullos, palabras y expresiones significativas, historias, acervos, lecturas del mundo, paisajes sonoros y mediaciones que permiten conectar al niño en su primera infancia con la imaginación, la capacidad de creación de historias a partir de los múltiples lenguajes que lo habitan y el disfrute literario. Para esta sesión se dispone un instrumento en línea como herramienta para compartir experiencias personales en torno a los recuerdos de infancia sobre sus canciones y cuentos favoritos, así como sus comprensiones pedagógicas sobre la importancia de compartir experiencias de lectura y musicalidad en la primera infancia y su conexión con los vínculos.

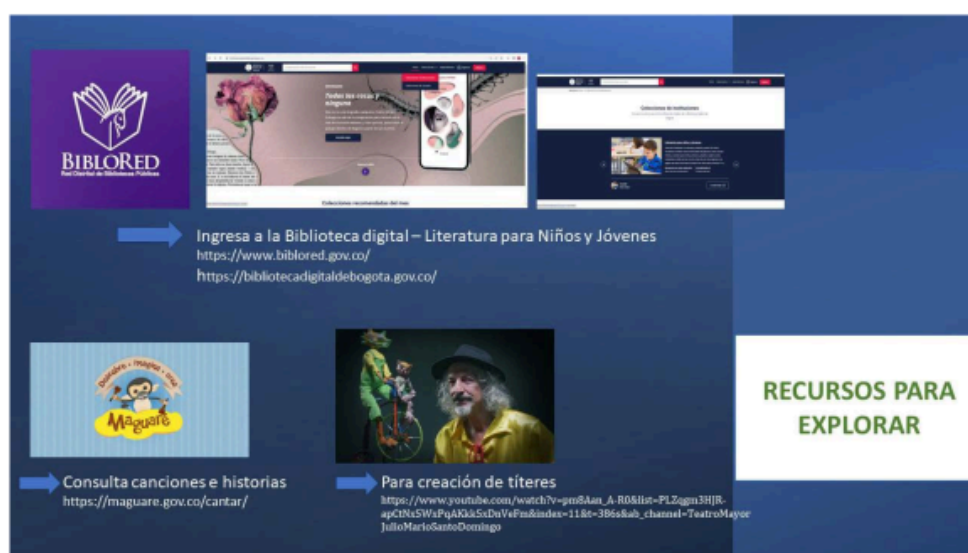


Figura 2: Recursos para explorar. Creación propia.

Se comparten varios recursos como posibilidades de exploración, abriendo ruta a nuevos conocimientos y creaciones a partir de la posibilidad de vinculación a la biblioteca digital de Biblored, de la red de bibliotecas públicas de Bogotá, como plataforma gratuita que permite la exploración de la colección *make make* que cuenta con más de 500 libros de literatura infantil y juvenil. Se comparte también el enlace a Maguaré, (figura 2) plataforma de recursos digitales para primera infancia, creada por el Ministerio de Cultura en Colombia; en él se invita a conocer muchas historias, ritmos y canciones colombianas para niños, de esta manera los estudiantes mexicanos se acercan a la cultura colombiana desde la primera infancia, a sus prácticas, costumbres y entramados de relaciones con otros niños.

Al finalizar la sesión, como parte del trabajo autónomo de los estudiantes, se les invita a desarrollar un ejercicio de presentación a través de un *padlet*, a partir de la creación de un títere y de la resolución de unas preguntas breves que invitaban a compartir: su nombre completo, su país, algo que le gusta hacer. Y en la misma publicación, como resultado del ejercicio de profundización sobre los recursos compartidos, luego de conocer y explorar Biblored (<http://www.biblored.gov.co/>) colección *make make*, recomendar un libro infantil y recomendar una canción o historia infantil de la plataforma de Maguaré (<https://maguare.gov.co/>) o de otra plataforma de acceso libre.

Ya que el *padlet* es de acceso abierto, todos tuvieron así un primer momento de interacción asincrónica para conocer a los compañeros del país hermano en Latinoamérica, descubriendo además libros y canciones infantiles.

- Sesión 2 - Sincrónica: a cargo del equipo pedagógico de la ENSFEP.

Se tuvo la participación de los dos programas educativos, primeramente participó la Licenciatura en Educación Inicial con el tema: “Literatura infantil desde el confinamiento. Una fusión México-Colombia” con la participación de los estudiantes, coordinados por la docente del curso. Su participación tuvo como objetivo impulsar la creatividad literaria, generando historias cortas de literatura infantil a través del modelo educativo a distancia

con y sin conectividad, para fusionar culturas lectoras mexicanas-colombianas en tiempos de pandemia.

Su participación la organizaron en tres momentos: primero, hablaron sobre los aportes teóricos de la lectura en la primera infancia; segundo, realizaron una dinámica de sensibilización literaria y sobre las emociones, y en un tercer momento explicaron sobre la aplicación y creación literaria, compilación literaria con y sin conectividad; para el trabajo con conectividad propusieron las siguientes herramientas tecnológicas: Nearpod, My ebook, Draw my life; así como la paquetería de Office para trabajar sin conectividad.



Figura3: Tema de las emociones. Creación de los estudiantes.

El programa para la Licenciatura en Educación Preescolar contó primeramente con la participación de la docente del curso “Estrategias de trabajo docente”, con la finalidad de compartir cómo se organizan las prácticas durante un semestre, explicando el antes, durante y después de cada una de ellas, así como los tiempos destinados en cada jardín educativo donde se ubican a los normalistas para que pongan en práctica sus conocimientos adquiridos y desarrollen las competencias que la experiencia les da al realizar las prácticas hasta entregar su informe de práctica docente.

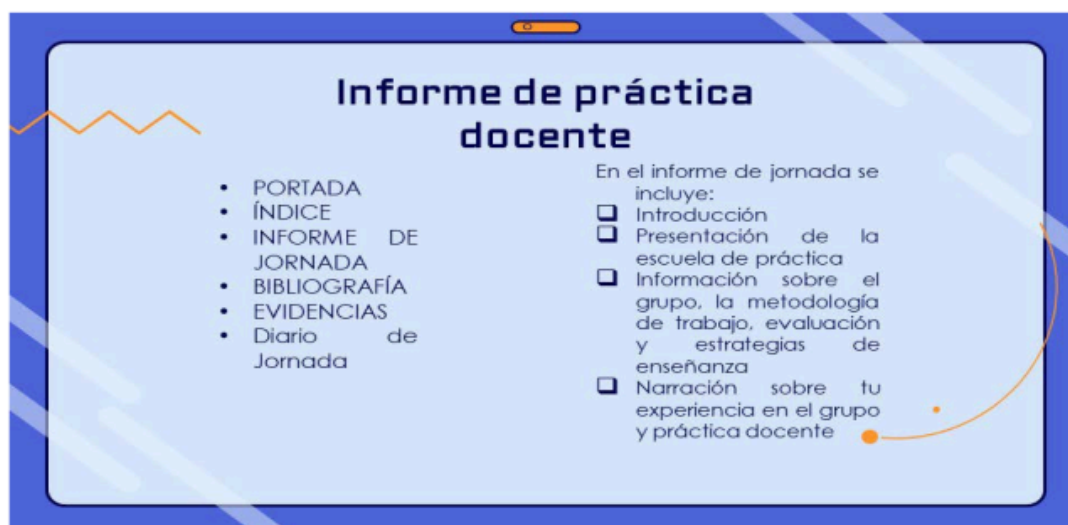


Figura 4: Elementos del informe. Creación de la docente del curso.

Posteriormente se contó con la participación de un equipo de estudiantes que narraron su experiencia durante una jornada de práctica, cómo se preparan para la misma. Asimismo se organizaron para la elaboración del proyecto “Mundo de lectura” el cual se llevó a cabo de manera virtual con los niños de un jardín durante la pandemia resaltando la importancia del apoyo de los padres de familia durante este proceso.

- Sesión 3 - Sincrónica: En la que se genera una dinámica de trabajo por grupos entre estudiantes de los dos países.

Se genera una dinámica de pequeños grupos, conformados por estudiantes de los dos países, que trabajan en salas de zoom, para elegir y desarrollar recursos de acuerdo a las siguientes opciones:

- a. Elegir un cuento de los sugeridos en el *padlet* y narrarlo en grupo, haciendo un video y un podcast (audiocuento) a partir de alguna aplicación de uso libre.
- b. Escribir un cuento corto de creación inédita, y representarlo utilizando los títeres realizados por cada uno en un video y en un podcast (audiocuento) a partir de alguna aplicación de uso libre.

- c. Seleccionar un cuento y convertirlo en canción apoyados en cualquier herramienta tecnológica, haciendo un video y un podcast a partir de alguna aplicación de uso libre.
- d. Elegir un cuento y hacerlo videocuento con imágenes propias. Asimismo hacer audiocuento en un podcast a partir de alguna aplicación de uso libre.

Lo que se espera es que los grupos trabajen con total autonomía, definiendo sus roles, ritmos de trabajo y metodologías y si lo requieren, son acompañados por los docentes de los cuerpos académicos que hacen el papel de asesores. Como herramienta, los estudiantes cuentan con la guía de trabajo y la guía complementaria para la realización de video y podcast.

- Sesión 4 - Asincrónica: De los equipos de trabajo entre estudiantes de los dos países. Cada uno organiza sus dinámicas propias para hablar, definir y desarrollar el producto final a compartir.

Se abre este espacio para que los estudiantes que conforman cada grupo puedan desarrollar la misión encomendada en la sesión 3 y descrita en la guía de trabajo. Por ello, organizan autónomamente las formas de comunicación y creación colectiva a partir de la sesión sincrónica, ampliando posibilidades de construcción y concertación con el uso de grupos de chat y encuentros adicionales. Se dispone de un *drive* compartido donde se registran los recursos creados a partir de aplicaciones de uso libre, quedando allí un repositorio de herramientas para la acción pedagógica.

- Sesión 5 - Sincrónica: Como sesión de cierre, dedicada a la presentación de las producciones de los estudiantes de acuerdo con lo aprendido durante este proyecto.

Se desarrolla la sesión dando espacio a cada grupo para la presentación de su producto final, la valoración de la experiencia y el compartir de aprendizajes. Es en esta sesión en la que se puede hacer un balance final del logro de los objetivos del proceso de intercambio.

En este momento los maestros hacen un balance con los estudiantes de cada país y luego se hace un encuentro de revisión final de lo vivido, iniciando procesos de escritura para compartir la experiencia con otros cuerpos académicos.

Podemos hablar de los productos de esta experiencia en varios niveles: los fácticos que se consolidan de manera documental como memoria del proceso y los experienciales que hacen referencia a la huella interior de cada uno de los sujetos inmerso en las clases espejo. Dentro de los fácticos es importante señalar que unos son resultado del proceso vivido con los estudiantes y otros hacen parte del proceso de los cuerpos académicos; se presentan a continuación.

## Resultado del proceso vivido con los estudiantes

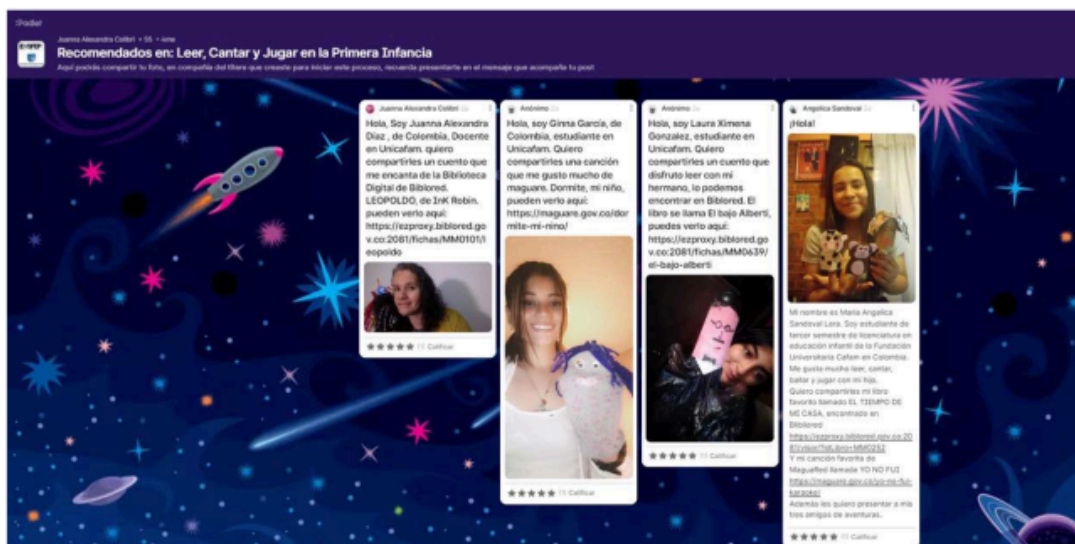


Figura 5: El *padlet*. Creación propia.

- El *padlet* colaborativo de la sesión 1 que posteriormente se convirtió en una cartilla digital.
- Un títere que podrá llevarse al trabajo de campo presencial y virtual para acompañar los juegos creativos con niños.
- Resultados del instrumento en línea de la Sesión 1, que nos permite reconocer las experiencias de los estudiantes desde su propia autobiografía en relación con sus concepciones pedagógicas.

- Una caja de herramientas que se construyó con los cuentos, poemas y obras de títeres creados por los grupos de trabajo

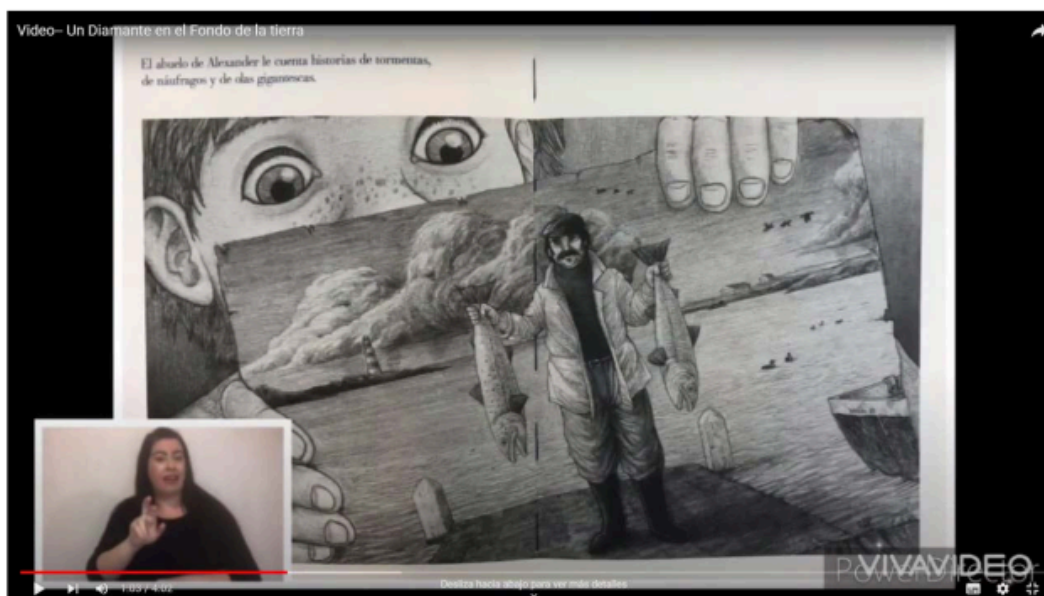


Figura 6: Video resultado del proceso - grupo 3 en: [https://www.youtube.com/watch?v=kJw\\_AiiCHkQ](https://www.youtube.com/watch?v=kJw_AiiCHkQ)

- La grabación de las sesiones sincrónicas como memoria del proceso.
- Diplomas de reconocimiento a los estudiantes, destacados por su participación en el *padlet* y en atención a su creatividad y originalidad en la creación de títeres.
- Diplomas de reconocimiento a los grupos, destacados por su trabajo en equipo, creatividad y cumplimiento de los objetivos propuestos en la creación de piezas digitales para primera infancia.
- Diploma de participación para los estudiantes que fueron constantes en todo el proceso.



Figura 7: Video resultado del proceso - grupo 5. Video Circo Animal Uni-Federal

## Resultado del proceso de los cuerpos académicos

- Proyecto de clase espejo presentados a los cuerpos directivos de las instituciones de educación superior involucradas (ENSFEP-UNICAFAM).
- Encuentros de discusión y construcción que nutren los programas académicos desde los ejercicios de internacionalización educativa y aportan la mirada de la evaluación socioformativa.
- Documento de planeación por sesión de trabajo (5 planeaciones).
- Guías de trabajo compartidos a los estudiantes en las sesiones 1, 2 y 3.
- Presentaciones de soporte de las sesiones 1, 2, 3 y 5.
- Instrumento en línea, de asistencia y valoración aplicado en las sesiones 1, 2, 3, 4
- Instrumento de valoración final aplicado en la sesión 5
- Conversatorios y documentos de reflexión al interior de cada grupo de estudiantes participantes de la experiencia en los espacios de clase de cada programa educativo.
- Procesos de evaluación y reporte del proceso de internacionalización en las instituciones de educación superior involucradas (ENSFEP-UNICAFAM).

- Compartir la experiencia a partir de ponencias en eventos académicos internacionales.
- Escritura de artículos y capítulo de libro donde se narra la experiencia.

## Conclusiones

La necesidad de actualizar los diseños curriculares destaca también los requerimientos de trabajar con nuevas formas de mediación pedagógica, considerando elementos de la web, desde la 2.0, que permite una interacción en tiempo real desde cualquier parte del mundo. Este uso de la web debe acompañarse con una preparación docente que propicie el avance hacia opciones tecnológicas cada vez más actualizadas y pertinentes a los contextos actuales.

La condición de nativos digitales de la mayoría de los estudiantes del siglo XXI debe buscar un punto de encuentro con la migración digital de un gran porcentaje de docentes que han abandonado la idea de la presencialidad como única forma de trabajo. Asimismo, los diseños instruccionales se han dinamizado, poniendo en relevancia la necesidad de situar verdaderamente en el centro de la acción, los requerimientos y capacidades de los estudiantes. Esto nos lleva a poner especial atención a las nuevas formas de aprender y coordinarlas con nuevas formas de enseñar; haciendo más horizontales las relaciones al interior del aula para continuar con el trabajo colaborativo; fue así que en esta estrategia propusieron diversas aplicaciones como *padlet*, *nearpod*, *issuu* para la cocreación de sus trabajos finales, además de implementar materiales tradicionales como tijeras, resistol, palitos de madera para sostener el dibujo o títere, lápices de colores, crayolas o acuarelas, entre otros, donde mostraron la gestión del conocimiento al buscar, procesar, articular y aplicar diversas actividades que permitan a los niños acercarse, conocer y disfrutar de los cantos, juegos y lectura, objetivos particulares planteados en las sesiones de intercambio.

Las actividades que desarrollaron los estudiantes para llevar a cabo en su práctica tuvieron la finalidad de acercar e involucrar a docentes, padres de familia y niños de temprana edad en el desarrollo y fomento de la lectura mediante materiales impresos y tecnológicos, con la intención de que el niño se enamore del proceso, que lo disfrute y que sea una acción divertida;

de igual manera, que descubra por razonamiento propio lo mágico que es leer ya que puede descubrir nuevos mundos, personajes y crear historias dejando volar su imaginación; y de esa manera lograr al mismo tiempo el desarrollo de sus habilidades sociales. Los docentes han de ser considerados como verdaderos facilitadores en la construcción del aprendizaje. Paralelamente, los procesos que demuestran su efectividad en la solución de los desafíos educativos deben ser registrados con una visión investigativa que permita abrir paso a nuevos escenarios donde docentes y estudiantes participen en la sistematización de los hallazgos conjuntos, visibilizando así el papel de investigadores sociales de estos actores involucrados.

En este panorama destacan las clases espejo, motivo de este trabajo, cuyos resultados han demostrado que es posible, aun en tiempos de confinamiento físico, lograr una extraordinaria movilidad académica, beneficiada por y para el potencial humano, que es capaz de transformar los ambientes de aprendizaje tradicionales en verdaderas opciones digitales que trascienden los muros, no solo de los edificios escolares, sino que también traspasan las divisiones políticas nacionales e internacionales y posibilitan además el manejo del tiempo de manera sincrónica y asincrónica para continuar con la construcción de aprendizajes, así como la movilidad e internacionalización de figuras educativas y elementos curriculares y académicos.

Esta experiencia sin duda demuestra ventajas y limitantes, siendo mayores las primeras y entre ellas:

- Se alcanzaron los elementos curriculares propuestos, no solo desde los programas involucrados, ya que también se *espejaron* elementos culturales y contextuales como el lenguaje y el metalenguaje del aula; a pesar de que Colombia y México hablan castellano hubo la necesidad de precisar algunos significados para permitir una comunicación más eficaz y fluida.
- Se comprobó la construcción de elementos cognitivos contenidos en los aprendizajes esperados, como fue utilizar las TIC y las TAC, de manera crítica y aplicar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.
- En cuanto a los elementos procedimentales, los equipos que se conformaron entre ambas instituciones establecieron entre pares la

problemática contextual a abordar, compartiendo como tal, la inquietud de continuar con los aprendizajes propios y seguir fomentando el desarrollo de los alumnos de la primera infancia, con quienes realizaban en ese momento sus prácticas docentes. Este doble reto se enfrentó con estrategias propuestas colaborativamente, apoyándose en las TIC y las TAC.

- En cuanto a lo actitudinal y valoral, los docentes en formación que participaron en la experiencia pusieron en juego de manera coordinada, respetuosa y responsable todo su potencial y conocimiento tecnológico para desarrollar los intercambios de experiencias y los cabildeos necesarios para la toma de decisiones y acuerdos a la distancia para generar procesos, materiales y propuestas que permitieron llevar a cabo los programas elegidos en cada institución, situación que también benefició el desarrollo de sus prácticas profesionales al utilizar los materiales diseñados con los alumnos de la primera infancia con quienes trabajan.
- La continuidad de las acciones académicas con apoyo de las TIC, que resulta una tarea compleja para el caso de los docentes, funcionó con las habilidades de los estudiantes en el uso del internet en sus teléfonos y otros dispositivos móviles, apoyándose en diversas redes.
- Al autoevaluar y coevaluar los trabajos desarrollados, los participantes fueron capaces de dirigir los esfuerzos colaborativos a una meta común, señalada desde un principio, situación que permitió brindar soluciones creativas y mediadas por tecnología, además de fortalecer sus habilidades socioemocionales, los procesos metacognitivos y la retroalimentación. Todo lo anterior en un marco de desarrollo del pensamiento complejo que subyace al enfoque socioformativo.

No se puede omitir mencionar que esta experiencia de la clase espejo permitió que los procesos de movilidad e internacionalización se realizaran abatiendo los costos, tanto económicos como de tramitologías administrativas que son sumamente elevados en los procesos presenciales, por lo que se tornan en una excelente opción para lograr robustecer ágilmente los procesos académicos.

En cuanto a las limitantes se encuentran:

- Los problemas de conectividad que pudieran entorpecer la comunicación y desarrollo del proceso de construcción de los aprendizajes, basados en las TIC.
- Existe aún la dificultad para contactar a las autoridades de las instituciones educativas de los países involucrados y lograr metas comunes que construyan escenarios propicios al aprendizaje democrático e inclusivo con una mirada intercultural.
- En la dimensión institucional de este tipo de experiencias, es necesario contar con la participación motivada y consciente de todos los actores involucrados, ya que el beneficio es compartido.

Es evidente que el tema de la internacionalización, como proceso necesario para las instituciones de educación superior, es sumamente complejo y ha sido marcado particularmente por los efectos pandémicos, sin embargo, también resaltan las estrategias de solución, que busquen fortalecer la dimensión individual, disciplinar e institucional, para lograr un proceso educativo comprensivo y democratizador que considere el enriquecimiento de la formación profesional desde procesos inclusivos e interculturales y multiculturales que propicien visiones diferenciadas, pero que aporten contundentemente a la formación del ciudadano internacional que ha de enfrentar y resolver las problemáticas globales cada vez más complejas.

Por otro lado, la inclusión definitiva y sistemática de las TIC y las TAC, en los procesos educativos de las clases espejo fomentaron la internacionalización desde casa, lo que da un paso contundente hacia el robustecimiento de la comunidad profesional, basado en el conocimiento de otras culturas y formas de trabajo que permitan las aportaciones colaborativas a la solución de los problemas comunes.

## Referencias

- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: Una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior y Sociedad*. Vol 34, No. 1 pp. 422-444.
- Biblored. Biblioteca Digital de la Red de Bibliotecas públicas de Bogotá - Colombia. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. <http://www.biblored.gov.co/>. Consultado el 6 de agosto de 2023.
- Díaz, Martínez, Rodríguez. (2021). Capítulo: La evaluación como proceso consustancial para el aprendizaje: El caso de las clases espejo en entornos digitales. En el libro digital: *La evaluación de las enseñanzas en los contextos digitales: Nuevas Perspectivas y Enfoques Evaluativos*. Editorial Dykinson, S.L. España. Consultado el 16 de septiembre de 2023.
- Franco, C., Giraldo, J. (2021). *Guía práctica de planificación y ejecución de clases espejo*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- Maguaré. Portal Interactivo para primera infancia del Ministerio de Cultura. Colombia. <https://maguare.gov.co/>. Consultado el 15 de agosto de 2023.
- Teatro Mayor Julio Mario Santodomingo. Tipos de títeres por la Libélula Dorada. <https://www.teatromayor.org/es/cien-mil-ninos-al-mayor-en-casa-la-libelula-dorada/como-hacer-tu-propio-titere>
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Primera Edición. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Tobón S., Pimienta J., García J. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. Pearson, México.
- Yangali, J., Varón, N., Calla, K. (2000). *Clase espejo, una estrategia de internacionalización pedagógica para fortalecer la competencia investigativa en estudiantes de universidades latinoamericanas*. Zona Próxima, 35, 3-21.
- Zabalza, M. A. (2001) Formación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa, RIE*, ISSN 0212-4068, ISSN-e 1989-9106, Vol. 19, Nº 2 (X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa), pp. 659-662. <http://hdl.handle.net/10201/98605>. Consultado el 1 de septiembre de 2023.

## VIII. Influencia del discurso de los docentes en el proceso de aprendizaje del inglés: un análisis del discurso

KARLA ANDREA CORNEJO RAMÍREZ\*  
VÍCTOR MANUEL GALÁN HERNÁNDEZ\*\*

### Resumen

Las prácticas frente a un grupo son parte importante para la formación de los futuros docentes, al significar un acercamiento a la enseñanza en contextos reales, y ser el campo en que se muestran las competencias desarrolladas durante la formación docente del inglés en secundaria. En ocasiones, la práctica que llevan a cabo los estudiantes normalistas se aleja de lo deseable por factores que han sido ya estudiados; sin embargo, se deja de lado la manera en que ellos utilizan la segunda lengua durante su práctica. En consecuencia, se pretende analizar el uso que los futuros docentes de inglés hacen de la segunda lengua en el aula para identificar su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para esto se llevó a cabo una investigación desde el análisis del discurso (Martínez, 2004) donde se recuperan aportes de Brown y Yule (1983), Fairclough (2003) y McCarthy (1991), entre otros.

La investigación consideró el análisis del discurso, siguiendo la propuesta metodológica de Martínez (2004), a partir del análisis de un grupo de alumnos normalistas que cursan el último año de la especialidad en inglés y que realizan prácticas en una escuela secundaria, con quienes se aplicaron

\* Licenciada. Profesora de la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca Benito Juárez, México. ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-006-0127-861](https://orcid.org/0009-006-0127-861).

\*\* Doctor. Profesor de tiempo completo en la Escuela Normal de Capulhuac. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0142-7300>

diversos instrumentos para la recopilación de información que llevara al logro de los propósitos de la investigación

Entre los hallazgos, se identifican deficiencias en la habilidad comunicativa y lingüística que los estudiantes normalistas presentan en el aula y la manera en que estas influyen en los aprendizajes de los estudiantes de secundaria. En conclusión, se reconoce que la falta de competencias comunicativas en inglés por parte de los docentes en formación no permiten que los alumnos de secundaria alcancen los aprendizajes esperados como se plantean en el libro de aprendizajes clave propuesto por la SEP. Asimismo, se hace patente la necesidad de que las estrategias con las que se les enseña a los estudiantes de la escuela normal sean replanteadas y revisadas con el fin de alcanzar y acrecentar en un mayor porcentaje el perfil de egreso que se propone dentro de la normal.

**Palabras clave:** discurso, inglés, docentes en formación.

## Introducción

El rol de un docente dentro del aula es importante desde que el mismo se presenta por primera vez con los grupos y alumnos con los que va a estar trabajando e interactuando. Como se observó durante las diferentes etapas de intervención y práctica profesional que se llevaron a cabo durante el año 2021 y parte de 2022, el rol del docente y del discurso que el mismo utiliza dentro del salón de clases tiene un gran impacto en el proceso de aprendizaje de los alumnos y más cuando se trata del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

El entendimiento del discurso de los docentes dentro de las aulas de clase se ve priorizado para que pueda existir una buena interacción entre el docente y sus estudiantes durante las clases de inglés. Sin embargo, no todos los docentes de inglés tienen un buen manejo y uso de la lengua extranjera que están enseñando, es por ello por lo que existe un rompimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da dentro de las aulas donde se enseña inglés como lengua adicional al español.

El problema principal de la presente investigación radica en que los docentes que fueron observados y analizados durante el último año de su formación profesional no tienen completamente desarrollada la habilidad

comunicativa que enmarcan los planes y programas de estudio de la educación normal, específicamente los de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés (SEP, 2018).

Por lo anterior, el objetivo general que se plantea en la presente investigación es:

Analizar el uso del discurso de los docentes de inglés a través del método del análisis del discurso para identificar la influencia de este en el proceso de aprendizaje del inglés con alumnos de educación secundaria.

Tomando en cuenta este propósito, se buscó evidenciar las deficiencias que los docentes de inglés tienen al dar una clase de inglés con alumnos de los diferentes grados de secundaria y el impacto o la importancia del uso de su discurso en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera que se imparte en educación básica. Para ello, se toman en cuenta referentes teóricos como la definición de análisis del discurso (Brown y Yule, 1983), así como la definición de aprendizaje, las funciones del lenguaje, tipos de discurso (van Dijk, 1978), entre otros. De la misma manera, se retoma el paradigma cualitativo bajo el método del análisis del discurso propuesto por Martínez (2004), para poder realizar el análisis de las transcripciones a partir de las grabaciones de las clases de los docentes de inglés que estuvieron frente a grupo durante el último año de la licenciatura.

Los instrumentos y técnicas de recogida de datos también son considerados a partir de las propuestas de diferentes autores como lo son Vasilachis (2006), Canales (2006), Ruiz (2012), entre otros. Las técnicas que se consideran dentro de la investigación son principalmente técnicas de observación, así como entrevistas y el investigador mismo. Por otro lado, los instrumentos que se utilizaron para la obtención de los datos son las guías de observación, las rúbricas de evaluación para las clases, análisis conversacional y las respectivas grabaciones, el corpus textual (transcripciones del discurso).

Finalmente, al aplicar los instrumentos de recogida de datos se puede resaltar que los docentes que fueron observados y analizados no tienen el nivel de inglés acorde a lo que se requiere para enseñar en una escuela secundaria (B2) sino que se encuentran por debajo de dicho nivel, por consecuencia esto afecta la manera en la que ellos dan sus clases de inglés y así el proceso de aprendizaje de los alumnos de secundaria. Por esto se sugiere

que, al ingresar a la licenciatura de enseñanza y aprendizaje del inglés, el perfil de ingreso de los alumnos se revise en profundidad para saber si son aptos para convertirse en docentes de inglés. Asimismo, se propone realizar un examen de inglés para saber en qué nivel se encuentran posicionados de acuerdo con el Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), por último, las clases que se imparten dentro de la Normal deben ser pensadas para que quienes las tomen no solo aprendan cómo comunicarse en inglés dentro de contextos formales e informales, sino que también aprendan y sepan cómo y cuándo enseñarlo.

### **Materiales y métodos**

Para comenzar con la descripción de los materiales y métodos que se utilizaron durante la realización de esta investigación, es necesario conocer el objeto de estudio siendo de esta manera que se retoman las características que nuestro objeto (en este caso los docentes de inglés) tienen.

Como primer punto, es importante destacar que la presente investigación se llevó a cabo con un grupo de cinco estudiantes normalistas que, como se ha mencionado anteriormente, cursaban el último año de la licenciatura en la Escuela Normal. Las características que se pueden retomar como más importantes son que la mayoría de ellos son mujeres (solo se analizó el discurso de un hombre) que se encuentran entre los 20 y 22 años de edad. Gran parte de estos estudiantes o docentes de inglés viven en comunidades cercanas a la Escuela Normal donde cursaron la licenciatura, siendo la más alejada la comunidad de San Antonio Acahualco.

De la misma manera, la escuela secundaria de prácticas se encuentra cerca de la escuela normal de la misma forma, cerca de las comunidades donde residen los docentes que fueron investigados.

En adición, partiendo de lo que indica el currículo y el perfil de egreso de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, donde se considera que al concluir el octavo semestre los futuros docentes deberán alcanzar un nivel de inglés B2 de acuerdo con el Marco común Europeo de Referencia para lengua (MCRE), se menciona que los docentes no cumplen con esta característica al 100%. Lo anterior se fundamenta en los diferentes tests y exámenes de diagnóstico que se aplicaron durante ese año donde los alum-

nos se encontraban realizando las prácticas profesionales y de la misma manera, el servicio social. Si bien, los alumnos cumplen con un nivel de inglés intermedio, es decir B1, este no es suficiente para poder abordar los temas que se requieren dentro del servicio profesional docente. Además de que los organismos encargados de seleccionar a los docentes de inglés que van a impartir clases dentro del nivel educativo básico (secundaria), solicitan un nivel intermedio avanzado, así como un certificado del idioma que demuestre las habilidades, capacidades y competencias de los docentes para dar clases frente a un grupo.

Con base en lo que se menciona sobre las prácticas profesionales, el propósito principal de estas es que el estudiante normalista, como futuro docente de educación secundaria, haga uso de los diferentes recursos que han sido parte de su formación inicial para consolidar su perfil de egreso, constituido por las competencias genéricas, profesionales y disciplinares que se amalgaman en un proceso intenso de docencia reflexiva anclado en la investigación-acción.

A partir de ello, en colaboración con el docente de prácticas profesionales, se deberá definir una ruta personal de aprendizaje que contribuya con la mejora de sus competencias para generar experiencias que permitan evidenciar la reflexión sobre la docencia, sea en la observación, planeación y diseño de secuencias didácticas, la evaluación de los aprendizajes, la generación de ambientes de aprendizaje inclusivos y colaborativos, en el uso de las tecnologías digitales para la educación o la producción de recursos didácticos para abordar un tema específico de la educación secundaria. También pueden desarrollarse actividades dirigidas a mejorar los diagnósticos y las propuestas de intervención (SEP, 2018).

Como se mencionó anteriormente, las prácticas profesionales tienen como finalidad que el docente adquiera la experiencia necesaria y se vea inmerso en el ámbito educativo para que posteriormente pueda desenvolverse de una manera sencilla una vez que ingrese al servicio profesional docente.

Es aquí donde este adquiere las competencias necesarias que se requieren para la práctica docente, tomando en cuenta las horas que se realizan de práctica frente a un grupo. En función de ello, los docentes de inglés realizaron 6 periodos de práctica profesional donde pasaron poco más de

500 horas realizando diferentes actividades dentro de la secundaria, así como el diseño e implementación de material para sus clases, apoyo a docentes y administrativos, realización y organización de actividades en fechas importantes, entre otras.

La presente investigación se realizó siguiendo las estrategias metodológicas cualitativas, misma que se puede entender como aquella investigación que permite realizar descubrimientos que no necesariamente se encuentran relacionados con los procesos cuantitativos, estadísticos (Strauss y Corbin, 2002). La investigación cualitativa, como puede percibirse, implica investigaciones realizadas a partir de la vida diaria de las personas, toma en cuenta el comportamiento, los sentimientos, emociones, movimientos sociales, fenómenos culturales y la interacción entre los individuos y las naciones.

Al considerar lo anterior, se decidió seguir el método de análisis del discurso propuesto por Martínez (2004). Este método de investigación se concibe como cualitativo, cuyo objetivo principal dentro de la investigación es resaltar la influencia del discurso utilizado por los docentes de inglés en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en alumnos de secundaria de los diferentes grados.

Según Martínez (2004), el objetivo principal de las diferentes técnicas de análisis del discurso es “describir la importancia que tiene el texto escrito u oral en la comprensión de la vida social” (p. 130). Las ciencias sociales y humanas requieren el análisis de documentos escritos, la interpretación de fragmentos de conversaciones o intervenciones orales. Estos análisis son vistos desde la perspectiva comunicativa la cual se ve inmersa en el discurso oral que se utiliza para dar una clase de inglés. Las formas de comunicación que tienen los seres humanos son distintas para cada uno de ellos, sin embargo, y como se mencionó anteriormente, la presente investigación se centra en la principal forma de comunicación de los seres humanos que es la comunicación o el lenguaje verbal.

El método de análisis del discurso es la base de la investigación, en la que se consideran los textos que fueron transcritos de las clases e intervenciones de un grupo de cinco docentes de inglés. Las transcripciones contienen expresiones orales, frases y palabras que se estudian para analizar la

influencia del discurso que utilizan durante las clases que imparten en la escuela secundaria.

Toda investigación está guiada y organizada por estrategias básicas que denotan sus componentes esenciales, por lo que a continuación se describen algunas de las estrategias metodológicas utilizadas para lograr el propósito principal de esta investigación.

Según el método de análisis del discurso propuesto por Martínez (2004), es importante considerar, en primer lugar, el permiso de los sujetos de estudio para realizar las grabaciones de su discurso, para posteriormente realizar el corpus textual el cual se refiere a todos los textos que serán analizados. Este corpus textual puede existir antes de la realización de la investigación o puede ser producido como parte de la investigación.

El corpus textual puede generarse a través de entrevistas en profundidad, grupos de discusión, respuestas a cuestionarios abiertos, ensayos o de alguna otra forma. En el presente estudio, el corpus textual se obtuvo a partir de grabaciones del discurso de los sujetos de estudio, que se transcribieron siguiendo el modelo y la nomenclatura propuestos por Levinson (1983). El conjunto de textos a analizar se acompaña de elementos extratextuales, es decir, cosas que no están dentro del texto, como información sobre sus autores, el contexto en el que se produjeron, entre otros.

Para analizar un texto, que en este caso es la transcripción de una conversación del discurso, hay un conjunto de pasos a seguir:

1. Para comenzar con la fase de análisis, el investigador debe establecer las unidades básicas de relevancia. Se trata de los extractos de los textos analizados, comúnmente llamados unidades de análisis o unidades de registro. Estas unidades están compuestas por un conjunto de palabras, frases o párrafos que tienen una idea central unitaria.
2. El siguiente paso es categorizar las unidades de análisis, significa nombrar o identificar cada unidad para sintetizar el significado de la misma.
3. El análisis de textos se basa en la aclaración del texto en los tres niveles de comunicación: sintáctico, semántico y pragmático.

- » Análisis sintáctico: Muestra la variedad del vocabulario del autor, la gama de palabras diferentes y el uso de estas palabras en el discurso, la concurrencia, las figuras literarias, los tropos, las analogías, las formas gramaticales y las citas, algunos mecanismos lingüísticos, etcétera. Este tipo de análisis pretende aclarar la relación entre los medios y los fines del lenguaje.
- » Análisis semántico: Este análisis en el nivel semántico es la parte más importante del método de análisis del discurso; el investigador debe utilizar instrumentos y procedimientos para categorizarlo. Esta parte permite inferir las características que tiene cada sujeto, por lo tanto también permite medir las actitudes del sujeto que produce el texto.
- » Análisis pragmático: Los elementos expresivos individuales juegan un papel importante en este nivel de análisis. El análisis del discurso es necesariamente sobre el lenguaje en uso; por lo tanto el investigador debe indagar para qué se usa el lenguaje y qué función tiene en cada grupo humano (Martínez, 2004, p. 135).

Después de realizar las grabaciones del discurso y las transcripciones de este, se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos propuestos por autores que retoman la investigación cualitativa como paradigma investigativo dentro de la educación.

Estos instrumentos y técnicas son la observación participante, la conversación formal, los grupos focales, el análisis de documentos y el análisis de la literatura, que son los instrumentos y técnicas más comunes que la mayoría de los investigadores utilizan cuando se les pide que mencionen algunos de ellos (Vasilachis, 2006).

No existen instrumentos estandarizados de investigación cualitativa para la recolección de datos, sin embargo, se mencionan múltiples instrumentos y fuentes de información, como entrevistas, observación directa, documentos, material audiovisual, etc. Además, se recogen diferentes tipos de datos, como el lenguaje escrito, verbal y no verbal.

Ruiz (2012) define la observación como “el proceso de observar sistemática y cuidadosamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal y como se desarrolla por sí misma. Esta observación

común y generalizada puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social (...)” (p. 125). Como se ha visto, la participación activa y la participación plena son las funciones del observador que permiten comprender mejor el punto de vista interno.

Existen muchas técnicas de observación, sin embargo, la observación participante es una de las más utilizadas por los investigadores en el enfoque cualitativo. La observación participante es un tipo de enfoque que implica diferentes técnicas y métodos, relacionando formas de observación, modos de interacción y tipos de entrevistas (Vasilachis, 2006). Al principio del proceso de investigación no toda la información es relevante, sino que solo algunos datos pueden serlo. Todos los acontecimientos pueden ser relevantes, sin embargo, no todos formarán parte de la investigación. La participación supone una inmersión en la realidad que permite conocer y crear experiencias.

Dicha observación participante se considera de esta manera debido a que el propio investigador forma parte de los objetos de estudio dentro de la misma investigación. El investigador también fue observado y analizado al realizar la recolección de datos.

Además de lo ya mencionado, se utilizó una entrevista con preguntas relacionadas con el perfil de egreso de los docentes de inglés, quienes al mismo tiempo eran estudiantes normalistas. Estas preguntas fueron aplicadas a algunos de los formadores de docentes que impartieron clases a los normalistas que se toman como objeto de estudio de la investigación.

Al respecto, se menciona que la entrevista puede definirse como una técnica social que sitúa a un investigador-entrevistador y a un individuo entrevistado en una relación de comunicación directa, cara a cara, con el que se establece una peculiar relación de conocimiento dialogada, espontánea, concentrada y de intensidad variable (Canales, 2006).

La entrevista puede contener preguntas abiertas que permitan al entrevistado dar la información que desee. Estas preguntas permiten obtener la información expresada en las respuestas verbales y no verbales de los entrevistados. La información que se produce y obtiene de las entrevistas es de carácter cualitativo ya que los entrevistados expresan su forma de sentir y pensar, incluyendo aspectos subjetivos como valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas.

La entrevista busca la riqueza en el material lingüístico de las respuestas de los entrevistados. Una entrevista debe tener dos características principales que son la apertura y la flexibilidad. Esto se refiere a que los entrevistados son libres de dar la información que quieran sobre lo que se les pregunta en el tiempo que necesiten para responder a la interrogante (Canales, 2006).

Además, tal y como propone Valles (1999), existen cuatro tipos de entrevistas:

- Entrevista conversacional informal: Consiste en una serie de preguntas que surgen del contexto y del curso natural de la interacción. No hay una elección previa de los temas o elementos de los que van a hablar el entrevistador y el entrevistado ni un borrador de las preguntas a realizar.
- Entrevista basada en un guion: Se caracteriza por la preparación de un guion con los temas a tratar durante la entrevista. En este tipo de entrevista, el entrevistador tiene libertad para ordenar y formular las preguntas como decida.
- Entrevista abierta estandarizada: Este tipo de entrevista se caracteriza por el uso de una lista de preguntas que son las mismas para todos los entrevistados; sin embargo, los entrevistados dan una respuesta libre o abierta.
- Entrevista estandarizada de preguntas cerradas: Al igual que la anterior, este tipo de entrevista se caracteriza por una serie o lista de preguntas que se redactan de la misma manera para todos los entrevistados, con la diferencia de que en esta la respuesta debe ser cerrada. Es decir, la respuesta debe ser clara y concisa.

Estas técnicas de investigación sirvieron para recolectar información al inicio del estudio, acerca de la actuación dentro de las aulas de los diferentes docentes de inglés que se analizaron. De acuerdo con las respuestas de los docentes en la entrevista se pudo encontrar que a pesar de que los docentes de inglés tienen la capacidad de expresarse en inglés de una manera efectiva la mayor parte del tiempo, el nivel de inglés que tienen no es suficiente para poder dar clases de manera eficaz y fluida dentro de las aulas

debido a que existen deficiencias en la habilidad comunicativa que se requiere para enseñar inglés y que además están enmarcadas en el perfil de egreso que considera la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés en educación secundaria.

Para la realización de dicha entrevista se consideraron aspectos como el nivel de inglés de los docentes que se toman en cuenta para el estudio, así como el desarrollo de las clases dentro de la práctica docente. La encuesta, está dirigida hacia los docentes dentro de la Escuela Normal que les impartieron clases a los futuros docentes de inglés, considerando los aspectos mencionados anteriormente. Las preguntas se crearon a partir de lo que el investigador necesitaba y quería saber sobre la opinión de los docentes en la normal acerca del uso del lenguaje en inglés, los criterios y características que menciona el perfil de egreso de los estudiantes normalistas además de conocer más sobre el perfil de los docentes que imparten clases a los alumnos de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del Inglés, plan 2018. Asimismo, conocer la cantidad de información que tenían disponible acerca de las competencias y habilidades que los futuros docentes debían adquirir al finalizar la licenciatura.

El propósito de esta entrevista es recabar información sobre aspectos relevantes que tengan relación con los alumnos y docentes de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés.

Finalmente, la entrevista sirvió para detectar las deficiencias más notables que se presentaron durante el desarrollo de una clase de inglés, o dentro de las prácticas que se realizaban dentro de la normal en las diferentes asignaturas que tienen relación y relevancia con la asignatura de práctica profesional.

La investigación cualitativa propone una variedad de técnicas e instrumentos para recoger los datos necesarios para la investigación. En primer lugar, uno de los instrumentos utilizados en la técnica de observación es el registro. Estos registros contienen la información más relevante sobre lo que el investigador ha observado. No solo son notas de campo en sus diferentes formatos, sino que también pueden incluir grabaciones, fotografías, material audiovisual, etc. Constituyen un insumo clave para la investigación.

El primer instrumento propuesto es la guía de observación la cual es un instrumento que pertenece a la técnica de observación.

La guía de observación es un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden ser escritos como afirmaciones o como preguntas, que orientan el trabajo de observación en el aula (SEP, 2012).

Las guías de observación permiten observar diferentes aspectos sobre la interacción dentro del grupo. Además, centrar la atención en aspectos específicos que son relevantes para el docente, incluye indicadores que permiten encontrar avances o interferencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Para elaborar una guía de observación es necesario considerar los siguientes aspectos:

- Debe contener un propósito: ¿Qué se pretende observar?
- Periodo o duración: Tiempo que se dedica a la observación, en este caso a la clase observada
- Aspectos de la observación: Formulación de indicadores, realización de tareas, ejecución de actividades, interacción con materiales, etc.

A partir de esta guía de observación que incluye criterios (como son el tono apropiado de la voz, el desarrollo de la clase completa en inglés y el conocimiento de la lengua) que fueron evaluados por el docente titular de la asignatura de inglés y que a su vez fue proporcionada por la docente de práctica profesional, se pudo recolectar información acerca de las actividades y el uso del lenguaje que los docentes de inglés utilizaban durante sus prácticas profesionales, estas guías muestran que la mayoría de los docentes no utilizan el discurso en inglés sino en español para dar una clase, denotando la falta de práctica y la deficiencia de la habilidad comunicativa en la L2. Además, otro aspecto a considerar fue la fluencia del lenguaje que tampoco se vio reflejada al momento de ser evaluados por los docentes titulares de la asignatura en las escuelas secundarias.

Otro de los instrumentos utilizados fue una rúbrica de evaluación del lenguaje la cual fue diseñada para medir el nivel de inglés de los docentes de inglés. Las rúbricas se definen como un instrumento que “está basado en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada (SEP, 2012, p.51). Esta rúbrica se tomó del Cambridge English Teaching Framework que mide y propone cuatro distintos niveles para conocer la

habilidad comunicativa y lingüística de un profesor de inglés en la práctica educativa. Al llenar y analizar esta rúbrica, el docente frente a su grupo observa su propia competencia lingüística. El propósito de la rúbrica es dar a conocer los puntos del idioma que se enseñan en diferentes niveles de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), y su competencia para utilizar el idioma con precisión y adecuadamente al interactuar con alumnos y otros docentes. Los niveles se mencionan como: *Foundation, Developing, Proeficient, y Expert*.

Para elaborar una rúbrica de evaluación es necesario considerar aspectos numéricos, alfabéticos o descriptivos que se relacionan con el nivel de logro alcanzado por los alumnos. Las rúbricas generalmente se presentan como una tabla donde el eje vertical contiene los aspectos a evaluar y en el eje horizontal se encuentran los rangos de valores otorgados a cada aspecto.

Para elaborar una rúbrica es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- Redactar los indicadores en función de lo que se espera de los alumnos.
- Establecer valores máximos, intermedios y mínimos de logro para cada indicador de la primera variante.

Redactarlos de forma clara.

- Proponer una escala de valores que sea fácil de entender y de utilizar. Estas rúbricas mencionadas se basan en el Marco de Enseñanza del inglés de Cambridge, específicamente en la habilidad lingüística, considerando cuatro etapas de desarrollo: *Foundation, Developing, Proficient y Expert*.

La primera etapa se considera como una de las más básicas donde el hablante puede comunicarse, pero su nivel de inglés se encuentra entre un A1 y un A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para la Lengua. De ahí, se desprenden criterios como el uso del idioma básico de clase que es mayormente preciso y responde adecuadamente a la producción de los alumnos, en algunos momentos y situaciones planificadas.

Posteriormente el nivel de *Developing* que atiende al nivel B1 de acuerdo con el MCER donde el docente utiliza el idioma de clase, el cual es

mayormente preciso y responde adecuadamente a la producción de los alumnos, en la mayoría de los momentos, en situaciones planificadas y, ocasionalmente, en situaciones espontáneas.

Finalmente, los dos niveles más altos que son *Proficient* y *Expert*, en los cuales el docente tiene un nivel de inglés entre B2 y C1, aquí el docente es capaz de reconocer todos los errores que cometen sus alumnos además de utilizar ampliamente y de manera constante, el idioma de clase durante toda la lección y responde adecuadamente a la producción de los alumnos, tanto en situaciones planificadas como espontáneas, utilizando una gran variedad lingüística.

No obstante, a partir del recabado a partir de las rúbricas, se encontró que los docentes de inglés que fueron observados y analizados se encuentran posicionados en el nivel de *Developing* debido al nivel de inglés que presentaron a partir de los tests de diagnóstico aplicados durante el último año de la licenciatura, es decir, el nivel de inglés que poseen dichos docentes se encuentra entre un A2 y un B1.

Otro de los instrumentos que fue utilizado durante la realización de este estudio fueron las grabaciones del discurso que se tomaron a partir de notas de voz las cuales posteriormente fueron transcritas. El proceso que se siguió para recabar y aplicar este instrumento de recogida de datos se describe a continuación: primero, se solicitó a los docentes su permiso y autorización para tomar las grabaciones de su discurso durante una clase, como mínimo, donde ellos pudieran llevar y desarrollar su clase como habitualmente lo harían. Después, el investigador se dio a la tarea de solicitar permiso a los docentes titulares de la asignatura dentro de la escuela secundaria; una vez teniendo el permiso de ambas partes se prosiguió a entrar a las clases de los docentes a grabar lo que decían durante su clase. Posteriormente, se realizó la transcripción del audio grabado dándole prioridad al discurso del docente que impartía la clase donde, a simple vista, se encontraban muchas deficiencias en la habilidad para comunicarse en la L2. Finalmente, se realizó un análisis discursivo haciendo una comparación en el uso del discurso en inglés de las cinco diferentes clases y grabaciones que se obtuvieron.

El análisis de la conversación es una modalidad de trabajo cualitativo que permite obtener información que puede ser interpretada de diferentes maneras (Sandoval, 1996).

Como proponen algunos autores, la investigación cualitativa permite contar con instrumentos de recolección de datos como las grabaciones, por ello, uno de los instrumentos utilizados en la presente investigación son las grabaciones tomadas de las clases de inglés.

Como se mencionó anteriormente, lo primero fue solicitar permiso a las personas inmersas en la investigación para grabar sus clases, al hacer esto, y obtener el permiso necesario, se grabaron cinco discursos los cuales fueron tomados durante las clases que los docentes de inglés realizaron en la escuela secundaria. Lo anterior con la finalidad de recopilar la información necesaria para realizar el análisis correspondiente a lo que se quería encontrar con la pregunta de investigación.

Posteriormente, se utilizaron los corpus textuales que como se mencionó antes no son más que la transcripción de las grabaciones que se realizaron de las clases de inglés. Estos corpus textuales se consideran como otro de los instrumentos que se utilizaron durante la realización de la investigación.

El corpus textual ayudó a la identificación de los errores más comunes que cometían los docentes de inglés al tratar de hablar frente a los grupos de estudiantes que tenían a su cargo. A partir del corpus textual se pudo rescatar que la mayoría de ellos, a pesar de llevar 4 años o más estudiando el idioma, según comentarios y respuestas que ellos mismos proporcionaron al preguntarles por su formación o estudios de la L2, aún presentan deficiencias, carencias y errores en la lengua, específicamente en las habilidades comunicativas. Estos errores se indican como errores de pragmática, gramática, así como de sintaxis y de pronunciación.

Además de lo anteriormente mencionado, a través del corpus textual se puede observar que los docentes que fueron tomados como el objeto de estudio de la presente investigación no son capaces de utilizar el inglés durante el 100% de su clase ya que la mayor parte del tiempo se dirigen hacia sus estudiantes en su lengua nativa la cual es referida como el español.

## **Resultados**

Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo, las deficiencias más considerables de los docentes de inglés se encuentran en la competencia

comunicativa, debido a que no saben comunicar sus ideas en la lengua extranjera por lo que suelen recurrir a su lengua materna (español) para expresar la idea que tienen en mente. Cuando un docente de inglés quiere expresarse hacia sus alumnos la mayor parte del tiempo en inglés, ya sea durante la explicación de una clase o dar comandos sencillos que le permitan atraer la atención de sus alumnos o simplemente requerir algo a los alumnos que toman la clase, este suele cometer varios errores. La mayoría de ellos son errores pragmáticos y de pronunciación.

A partir de la implementación, aplicación y análisis de los instrumentos de recogida de datos presentados se puede deducir que la mayoría de los profesores de inglés no han desarrollado positivamente la habilidad comunicativa establecida en los planes de estudios de su licenciatura los cuales mencionan que: la habilidad comunicativa debe de ser “efectiva en contextos relevantes de uso, a través de las prácticas sociales del lenguaje: personales, comunitarias y profesionales” (SEP, 2018), lo que implica el uso del inglés en contextos sociales, profesionales y culturales, no solo en entornos no escolares donde puedan expresarse de manera no formal.

Por otro lado, se han hecho comentarios que permiten inferir que a pesar de que los docentes de inglés saben que su propia habilidad comunicativa no está totalmente desarrollada, parecen no estar dispuestos a participar en el examen de certificación que les proporciona la Escuela Normal hasta el último año de la carrera. El perfil de egreso en el plan de estudios menciona que los profesores de inglés deben tener un amplio conocimiento del contenido de lo que enseñan, asimismo saber cómo lo enseñan, de la misma forma deben tener una comprensión del desarrollo y el aprendizaje de todos los alumnos.

Con base en la información anterior, se puede decir que a pesar de tener un nivel de inglés pre intermedio, los docentes de inglés no son capaces de alcanzar el perfil de egreso de un profesor de inglés, ya que se puede notar que el uso del discurso frente al grupo no siempre es adecuado y hay muchas deficiencias cuando requieren hablar en inglés. Esto influye significativamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos de secundaria a los que ellos enseñan; además, los alumnos de secundaria comentan que cuando la clase de inglés comienza y el docente no sabe cómo explicar los temas, o no sabe utilizar la L2, la clase se vuelve poco interesante para ellos, cuando

dicha clase debería ser algo donde los alumnos de secundaria aprendan y que de la misma manera les llame la atención y sea significativa para ellos y de interés al escuchar a su docente frente al grupo hablar en inglés.

La aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas pudo mostrar resultados desfavorables en la competencia comunicativa y en las habilidades que los alumnos mostraron en el discurso que utilizaron durante el análisis de las prácticas e intervenciones con los alumnos de secundaria.

Es destacable que la mayoría de ellos utilizan el español en una clase o durante una intervención cuando están en los periodos de prácticas. Algunos de ellos, cuando intentan usar el inglés, utilizan la L2 como si estuvieran usando el español, es decir que traducen de manera literal las ideas que tienen en la mente y por lo tanto durante su discurso cometen errores pragmáticos, además la pronunciación no es la correcta. En adición, se produce una ruptura en el proceso de enseñanza-aprendizaje esperado en el aula debido al uso incorrecto del inglés en la misma. Cuando un profesor de inglés utiliza el español y los alumnos de secundaria lo escuchan, ellos suelen perder el interés en la clase.

La información anterior podría ayudar a citar un ejemplo de desmotivación en los alumnos que están aprendiendo la L2, lo anterior debido a que al no tener un acercamiento previo con la L2 los alumnos piensan que nunca lo van a aprender de una manera efectiva y al cometer errores se reprimen cuando tienen que participar o hacer algo que se relacione con la L2. La información que se presenta anteriormente se recabó a partir de una entrevista conversacional con los alumnos, donde la mayoría de los comentarios que ellos hacían referían que no les gusta el inglés porque no lo entienden o es muy difícil.

Además de que cuando su docente de inglés no tiene basto conocimiento de lo que está enseñando, la clase se vuelve insignificante para ellos y deciden hacer cosas menos importantes que no tienen relación con lo que deberían estar aprendiendo.

Finalmente, se presenta un cuadro donde se describen y se explican dos ejemplos de los errores más comunes que se encontraron cuando se realizó el análisis.

Example	Pragmatic mistake	Semantic	Grammar	Pronunciation mistake
The finally is worried		This is a semantic mistake due to the use of the Word "finally". It is a semantic error of impropriety that is, the misuse of the lexicon due to ignorance of the meaning of words or their precise meaning.		
tired?				This word was pronounced as written.

Cuadro 1. Ejemplos de los errores más comunes cometidos por los profesores de inglés en prácticas durante el uso del discurso. (Elaboración propia).

## Conclusiones y resultados

A partir de la investigación realizada, la creación, implementación y aplicación de instrumentos de recogida de datos y el análisis de estos, se concluye que a partir del análisis realizado durante la presente investigación, el discurso del profesor ante la clase es de crucial importancia para el proceso de aprendizaje de los alumnos de secundaria. Todo lo que el profesor diga, o no diga, influirá en el aprendizaje de los alumnos. Al utilizar un discurso que no sea congruente, coherente o correcto, los alumnos que lo escuchen no desarrollarán efectivamente el aprendizaje significativo que siempre se busca en el aula.

Producir un discurso con errores de diversa índole interrumpe el proceso de aprendizaje, de modo que los alumnos que lo escuchan (el discurso) pierden el interés por aprender una lengua extranjera.

A menudo, los profesores prefieren utilizar un discurso en su lengua materna (español) para evitar los errores que usualmente se comenten al intentar comunicarse en la lengua extranjera. Sin embargo, las clases de inglés se vuelven tediosas y aburridas para los alumnos de secundaria por el uso de la lengua materna por parte de los profesores, incluso si los profesores intentan usar la lengua extranjera, los alumnos de secundaria prefieren que usen el español mientras enseñan. Con base en los comentarios de los alumnos donde mencionan que es mejor que el profesor encargado de la clase utilice el español porque cuando se utiliza el inglés no entienden todo lo que se dice o requiere.

Por lo tanto, aquí radica la importancia de tener una competencia comunicativa bien fundamentada y un buen discurso que se refleja en el uso de la lengua inglesa en la clase de inglés.

Además, los planes de estudio y los programas de la licenciatura en inglés consideran un enfoque basado en las competencias y las habilidades comunicativas, que no se encuentran totalmente desarrolladas por los profesores de inglés en formación al final de los cuatro años de sus estudios.

Es importante mencionar que todo lo que el docente diga o no diga durante el uso de su discurso frente a grupo va a influir en el proceso de aprendizaje de los alumnos u oyentes que se encuentren dentro de la clase de inglés, es decir, las palabras que el docente utilice al expresarse en la lengua extranjera tendrán un impacto en la mente de los alumnos. Considerando lo anterior y tomando en cuenta también los errores que se comenten por parte de los docentes al hablar inglés, puede que exista una fosilización de conocimientos, es decir, que lo que aprendieron mal lo van a aplicar de la misma manera porque su maestro de inglés así se los dijo.

Al final de la aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas se constata que:

A través de la técnica de observación y de la información obtenida por el corpus textual o transcripciones del discurso utilizado durante las intervenciones que tuvieron durante un año, los profesores de inglés en formación siguen la misma línea de errores gramaticales, sintácticos y de pronunciación. Por lo tanto, se sugiere que los profesores de inglés en formación deben practicar al máximo la L2 para utilizar un mejor discurso dentro del aula cuando realicen una clase. Además, deben saber todo lo que implica el tema que van a enseñar y por lo tanto el idioma que van a utilizar (el inglés). Por ello, se sugiere que los profesores que imparten clases en la ENSVT, específicamente los que enseñan a los alumnos inscritos en la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, deben ser especialistas en la lengua extranjera, que no solamente promuevan el uso de la lengua, sino el conocimiento profundo de la misma. Por lo tanto, sería mejor que las clases que toman estos alumnos sean impartidas en inglés o que se hable inglés la mayor parte del tiempo para exponer a los alumnos a la lengua desde el inicio de la licenciatura e impulsar a los alumnos a aprender la L2.

Existe una deficiencia en cuanto al conocimiento y uso de la lengua extranjera por parte de los profesores de inglés dentro del aula y durante la realización de las prácticas profesionales que se llevan a cabo con los alumnos de secundaria. Así, no saben comunicar sus ideas en inglés durante las clases que realizan en las escuelas secundarias. Por ello, se sugiere que las clases de inglés en la ENSVT sean en inglés cuando sea posible. Además, los estudiantes que quieran ser profesores de inglés deberían tener un nivel básico de inglés como requisito para matricularse en la licenciatura. Según el Marco Común de Referencia para las Lenguas, este nivel debería ser el A2. Esta sugerencia se realiza debido a que muchos de los alumnos que se inscriben a esta licenciatura tienen muy poco o nulo conocimiento de la lengua extranjera. Por ello se sugiere llevar a cabo un examen diagnóstico de inglés para saber en qué nivel se encuentran posicionados dichos alumnos.

La competencia comunicativa no está totalmente desarrollada. De acuerdo con el perfil de egreso, la competencia comunicativa se refiere a todas aquellas habilidades que los profesores de inglés en formación deben desarrollar y mostrar mientras enseñan; sin embargo, estas competencias no están bien desarrolladas por los profesores de inglés en formación debido a todos los errores que se muestran en las transcripciones del discurso utilizado por los profesores de inglés en prácticas en una clase.

La mayoría de los alumnos analizados durante su desempeño de las clases impartidas muestran considerables deficiencias en el uso del idioma o en la habilidad comunicativa requerida para enseñar inglés en una escuela secundaria. Por esto se sugiere que para desarrollar o alcanzar las competencias enmarcadas en el perfil de egreso, específicamente las relacionadas con las habilidades comunicativas, se deben tomar en cuenta las habilidades de los estudiantes inscritos en la licenciatura de enseñanza y aprendizaje del inglés, así como la práctica del idioma previa a las intervenciones con alumnos de secundaria.

Cuando los profesores de inglés en formación no saben cómo comunicar sus ideas suelen recurrir a su lengua materna (español) para hablar con los alumnos de secundaria y dirigir su discurso en las clases. Para desarrollar las habilidades comunicativas en la lengua extranjera se sugiere que los estudiantes de la licenciatura en inglés tengan un aprendizaje autónomo

además de las clases que se imparten dentro de la ENSVT o, en su caso, clases extracurriculares impartidas por una institución o persona externa a la ENSVT. Si los estudiantes tienen un aprendizaje autónomo podrán conseguir un buen nivel de inglés para alcanzar la especificación de los planes de estudio.

En conclusión, con base en lo experimentado y encontrado al realizar la presente investigación, se sugiere desarrollar un análisis profundo del perfil de ingreso, así como de los planes y programas que se establecen para los estudiantes que se inscriben en la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en educación secundaria (considerando los planes y programas curriculares vigentes, 2018). Además, se sugiere que dentro de la ENSVT se exija más el nivel de inglés de los estudiantes. En consecuencia, el nivel de inglés que se imparte dentro de la ENSVT debería plantearse como un nivel en el que no solo se enseñe a los Trainee English Teachers (TET) a comunicarse en inglés dentro de diferentes entornos, sino también a enseñar una segunda lengua a los alumnos de secundaria.

## Referencias

- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Lom Ediciones.
- Dijk, T. Van. (2013). *Discurso y Contexto*. Gedisa.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Trillas
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Ruiz Olabuenaga J. I. (2012) *Metodología de la Investigación Cualitativa* (5ª ed.) Universidad de Deusto. Bilbao
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Estrategias e Instrumentos de Evaluación desde el Enfoque Formativo*. (1a ed.). SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Planes y Programas de estudio, licenciatura en enseñanza y aprendizaje del Inglés*: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/119>. Consultado el 17 de mayo de 2021.
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa

## **IX. Prácticas artísticas, estética, formación: subjetividad docente en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México (EBAVM)**

BLANCA ESTELA GALICIA ROSALES\*

### **Resumen**

En el presente trabajo se hace una construcción argumentativa a partir de los conceptos de prácticas artísticas, estética y formación, que brotan como producto de una discusión entre las ideas de formación de Gadamer (1999) y de Honoré (1980), en diálogo con la mirada de subjetividad Schütz (1995), de subjetivación de Deleuze y Guattari (2002) y Rancière (2009, 2010). Se parte de la siguiente pregunta: ¿cómo se conforma la subjetividad de los docentes de prácticas artísticas en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México?

El propósito central es dar a conocer los modos de conformación de la subjetividad de los docentes de las EBAVM, desde esta perspectiva, se piensa a los docentes desde su incorporación en el mundo de la vida como un modo inicial producido desde los arraigos culturales, las costumbres y la cotidianidad; sin embargo, a medida que los docentes van experimentando, viviendo y aconteciendo, su mirada del mundo va cambiando y se potencian líneas de fuga en donde surgen juegos entre territorialización, desterritorialización y reterritorialización (Deleuze y Guattari, 2002). La coordenada epistemológica se encuentra ubicada en la multirreferencialidad de Ardoino (2005) y la Reflexión Metodológica de Razo (2000).

\* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora en la Escuela de Bellas Artes de Amecameca, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5474-1096>

Lo que hallamos en la investigación es que los docentes de la EBAVM, sufren mudanzas de sentido y de sinsentido que les posibilitan una reconfiguración de la subjetividad entre prácticas artísticas, estética y formación.

**Palabras clave:** Prácticas artísticas, reconfiguración, formación, subjetividad docente.

## Introducción

Las ideas centrales que conforman el capítulo que aquí presentamos, emanan del estudio de las prácticas artísticas, la estética y la formación como conceptos en complejidad, lo cual implica un acercamiento hacia el tejido devenido en contextos espaciales y temporales, basado en los hallazgos de la investigación emprendida de 2018-2020 en el Programa de Doctorado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, en donde se mantuvo una discusión entre las ideas de formación de Gadamer (1999) y Honoré (1980), en diálogo con la mirada de subjetividad de Schütz (1995), de subjetivación de Deleuze y Guattari (2002) y Rancière (2009, 2010).

En este sentido, es relevante decir que se despliega el concepto de formación más allá de las prescripciones escolarizadas situadas en el mundo de la vida, en las que comúnmente se encuentran los docentes y su subjetividad, con posibilidades de insertarse a diversas atmosferas en las que incursiona en la cotidianidad y que le permiten conformar su sentido, no obstante existen otras manifestaciones del concepto de formación que se encuentran entramadas con la voluntad (Gadamer, 1999), con la capacidad de agencia (Gell, 2016) y con la desterritorialización (Deleuze y Guattari, 2002), esto implica que la formación sea concebida como un concepto rizomático, inestable y dinámico, es decir, se trata de un concepto nómada, que no se adscribe a un único sentido sino a la posibilidad de devenir sentidos.

La indagatoria se centró en la pregunta orientadora: ¿cómo se conforma la subjetividad de los docentes de prácticas artísticas en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México?

En el primer apartado se enfatiza la complejidad entre prácticas artísticas, estética y formación como un modo de acercarse a la situación en la que devienen los docentes de las EBAVM, dado que no pueden invisibilizar su devenir entre prácticas artísticas, estética y formación, sin embargo, esto

no es un asunto de naturaleza lineal y ordenada, por el contrario, se produce como rizoma que crece por debajo de lo que se ve, y es precisamente esto lo que hace que pongamos atención a la estructura.

En el segundo apartado hablamos de la subjetividad, la subjetivación y la producción de nuevas subjetividades que son algunos problemas de gran relevancia porque estos nos permiten construir algunas ideas a partir de la territorialización como referente del mundo de la vida, la desterritorialización como el devenir de los sujetos hacia otros lugares a partir de los acontecimientos, que hacen que las cosas y situaciones rompan la normalidad y desplieguen la creación de nuevas ideas, situaciones y modos de estar en el mundo de la docencia. La reterritorialización deviene la creación, en donde se regresa al mundo de la vida, pero no de la misma manera. Aquí posicionamos al domicilio y la mudanza como una metáfora para reflexionar acerca del mundo de la docencia en las EBAVM.

En el tercer apartado, hacemos un análisis crítico acerca de las singularidades que tienen los docentes de las EBAVM, la manifestación de sus subjetividades y la manera en la que el sistema educativo influye para la conformación del sentido estético-artístico, de la producción de prácticas artístico-pedagógicas y de la manera en la que se deviene docente en el mundo de la vida con trastocamientos de la sensibilidad y por tanto producción de subjetividades.

En las consideraciones finales hacemos un diálogo entre la subjetividad de los docentes de las EBAVM y la trascendencia de los acontecimientos que han tenido desde su incorporación al trabajo en estas instituciones y a partir de esto reconocer los trastocamientos que los llevaron a romper las ideas que los acompañaban y la emergencia de otras que dan sentidos a su vida docente pero también a su vida como productores de obras artísticas y prácticas artístico-pedagógicas.

## **1. Prácticas artísticas, estética y formación: de los hilos al tejido**

Resulta de gran relevancia situar la complejidad manifestada entre los conceptos: prácticas artísticas, estética y formación; desde esta mirada, resulta imposible una separación cual si fueran hilos independientes. Aunque para algunos investigadores, sea necesario hacer la separación de los conceptos

para ser comprendidos de un modo transparente y con la mirada puesta en la eyección de resultados que al final de cuentas son proclives de interpretaciones y de conclusiones; sin embargo, en el contexto de este capítulo imaginamos la realidad como un tejido, pero no precisamente un tejido organizado, por el contrario, un tejido en devenir, es decir en el estar tejiéndose fuera de la prescripción (Razo, 2000) y siguiendo los movimientos entre los docentes de las EBAVM y las maneras de conformación de su subjetividad.

Las prácticas artísticas, en este contexto, pueden entenderse a partir de la concepción de arte posmoderno y contemporáneo en estrecha relación con lo estético y la formación de los sujetos, es decir, como “maneras de hacer” que intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y en sus relaciones con las maneras de ser y las formas de su visibilidad.” (Rancière, 2009). Entendemos como prácticas artísticas a los *modos del hacer* manifestados desde la creación, la reflexión y la multirrelacionalidad en la que emergen, de la mano con el diálogo constante en las colectividades, de este modo se busca incidir en la sensibilidad de los sujetos a partir de la visibilidad de todo tipo de producciones en las que se manifiestan los desacuerdos sociales, necesarios para hacer que se produzcan posibles transformaciones en las maneras de posicionarse frente a lo que nos pasa (FLACSO, 2014).

A diferencia de las bellas artes entendidas desde la mirada de Batteaux (2016), las cuales son concebidas como el modo de producción de obras de arte, en las cuales se hace una imitación de la naturaleza cuyo objetivo central es dar placer a quienes las miran. Así, podemos acercarnos a la estética como manera de estudio de la belleza, es decir, centrados en la virtuosidad del artista para reconocer que es su modo de imitación lo que deja extasiado a quienes espectan su obra. En contraposición, las prácticas artísticas se posicionan de manera crítica ante la imitación, el artista, la virtuosidad y el espectador, pueden reconocer que las colectividades también son productoras de sentidos y por tanto es necesario considerar las necesidades estéticas de la sociedad para no precisamente imitar lo que hay en la naturaleza, sino transformarlo.

La idea del artista como poseedor de dones y talentos lo hacen virtuoso y por tanto puede imitar lo que ve y siente o como el dominador de técnicas para producir obras de arte en donde las enseñanzas de un maestro eran

fundamentales para resolver danza, teatro, pintura, escultura, grabado, música y literatura. Era brillante aquel que hiciera obras maestras. Mientras el espectador, se admiraba con la belleza hallada en las obras que producían embeleso y mantenían el reconocimiento a los grandes artistas.

Esta discusión es necesaria en este apartado porque podemos ver cómo es que algunos docentes de las EBAVM entienden y se asumen ante la formación de estudiantes con una mirada puesta en el desarrollo de talentos, habilidades y técnicas que procuran la imitación y la belleza en sus producciones y desde esta perspectiva conducen a perpetuar una formación de estudiantes en el contexto de las bellas artes y no en el de las prácticas artísticas, luego entonces: la contribución hacia los estudiantes de las EBAVM, se encuentra situada en la *mímesis*, con pocas posibilidades de realizar actos creativos, dada su adscripción a las dictaminaciones de los docentes.

Otros docentes entienden la formación en estas instituciones desde la mirada de las prácticas artísticas, de esta manera realizan el diseño de prácticas pedagógicas, en donde existe la libertad para hacer actos creativos emergidos de la sensibilidad que provoca el desacuerdo económico, político y social, reflejado no solo en la producción artística mimética, sino con un discurso que dinamiza la sensibilidad y potencia la formación de los sujetos desde lo que siente, ante la búsqueda de la emancipación.

De este modo vislumbramos que existe una diferencia entre la formación de los estudiantes de las EBAVM anclada a la formación hegemónica en tanto que se transmite de maestros a alumnos, donde el primero administra y provee de técnicas y conocimientos, mientras el segundo funge como un receptor-ejecutor. Al respecto Luis Camnitzer (2021) nos plantea:

“Las recetas artísticas introducen falsos órdenes y no desarrollan la conciencia, sino que la erosionan” (pág. 13), por ello los falsos órdenes impuestos en el modelo de formación anclado a la tradición de las bellas artes, terminan por ralentizar y para otros momentos anular los procesos de creación en las prácticas artísticas, en ese sentido se puede decir que la subjetividad de los docentes se encuentra imbricada con un sentido estético anclado anacrónicamente en el pensamiento de Baumgarten (1735-2014) quien propone a la belleza como objeto del conocimiento estético, en donde la *poiesis* se encuentra en constricción mientras la *mímesis* se despliega desmesuradamente.

Cabe destacar que las tensiones antes señaladas trastocan el concepto de formación, porque como ya se ha hecho mención, no pueden deslindarse de la estética y las prácticas artísticas debido a que los profesores de las EBAVM, se encuentran en distintas posiciones ante el concepto de formación con los estudiantes: algunos desde el *deber ser* (prescripción) y otros desde *poder ser* (posibilidad), por ello es necesario reflexionar acerca de cómo se está entendiendo el concepto y en consecuencia, de qué manera se están diseñando las prácticas pedagógicas con las que se relacionan los estudiantes.

Con respecto al concepto de formación, podemos decir que no se trata simplemente de que los docentes sean productores de una serie de estrategias didácticas para verterlas sobre los estudiantes, de quienes se esperaría la ejecución de las mismas con la esperanza de que aprendan; sin embargo, esto no depende únicamente del docente, sino del proceso dialógico con el estudiante.

Gadamer (1999) propone lo siguiente: "... el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo... y progresión" (p. 40), de esta manera, se reconoce que no son únicamente las estrategias didácticas y su aplicación, a pie juntillas, las que posibilitan al estudiante la adquisición de conocimientos y habilidades porque se hace necesario pensar en el diálogo para la apertura de horizontes en donde se va desdibujando la hegemonía del docente sobre el estudiante, siendo la voluntad de ambas partes la que potencie líneas de fuga para pasar de los momentos *miméticos* a los momentos *poiéticos*.

Por ello es importante situar el ámbito de la formación para entender que los conocimientos que se relacionan con el sujeto brotan *allí* (Schütz, 1995), tanto histórica, social, económica y políticamente. Por esta razón es que no podemos comprender la conformación de las prácticas artísticas sin mudar los domicilios de estética y de formación en los docentes de las EBAVM.

La subjetividad de los docentes de prácticas artísticas en las EBAVM, está relacionada con esa primera coordenada de formación que tienen con sus familias, en donde existe un dominio de las costumbres, las raigambres y las tradiciones que son portadoras de sentidos visibilizados en las formas de pensar, de sentir y de relacionarse con el mundo, no existen posiciones homogéneas y unívocas desde las que se produzcan prácticas pedagógicas

(Galicia, 2021). Estas maneras singulares de ver, sentir y producir ideas con referencia a la formación, la estética y las prácticas artísticas, no habían permanecido siempre en el mismo lugar, por el contrario, habían ido transformándose con las experiencias, vivencias y acontecimientos, en el cronotopo, esto repercutió en la emergencia de nuevas significaciones múltiples, diferentes y diversas en el devenir de la vida, esta manera permitió el advenimiento de un sentido estético y artístico, por ello al involucrarse con la docencia, emerge una posición domiciliaria, pero también una posible mudanza a partir de la cual producen prácticas artístico-pedagógicas concebidas como:

...manera singular que asumen los docentes de prácticas artísticas ... quienes se encuentran en desacuerdo con las prácticas pedagógicas en el modo tradicional, en donde el aula y los procesos sedentarios son comunes, la opción, dado el disenso, se produce como potencial de desterritorialización, en donde brota su sentido estético-artístico a partir de las vivencias, experiencias y acontecimientos desde el mundo de la vida y es catapultado hacia nuevos ambientes de multiplicidad. (Galicia, 2021, p. 66).

Con la producción de prácticas artístico-pedagógicas, los docentes que miran en la formación una línea de fuga (Deleuze y Guattari, 2002) hacia la creación estética de las prácticas artísticas: miran también una mudanza, es decir un despliegue hacia otros lugares sin lugar, es decir, fuera de la *mímesis* en donde el pensamiento, la imaginación, la sensibilidad y en consecuencia el disenso pueden potenciar la *poiesis*, como procesos de gran movimiento, con los cuales puedan brotar transformaciones con las que se hace posible la desterritorialización a partir *lo que le pasa*, así como se manifiestan las líneas de fuga que llevan a los sujetos a lugares inesperados.

Así la formación puede concebirse como un proceso en el que el sujeto no permanece intacto, por el contrario, es tocado de modo constante y eso lo va reconfigurando, por ello acaece ante múltiples brotes de sentidos y sinsentidos (Deleuze, 1994) que le hacen mudar; de este modo vemos cómo cada movimiento que aparece en su existencia no es inocuo, por el contrario: resulta afectado. Es importante reconocer que toda formación se padece, como lo plantea Farina (2005) cuando dice que los acontecimientos son

momentos que interrumpen la regularidad en la que se manifiestan los sujetos y perturba potentemente el estado de las cosas y como consecuencia hay otros sentidos y nuevas subjetividades.

La formación también puede concebirse como la actividad con la que se intenta el encuentro con los otros, para que de este modo, un saber que viene del exterior pueda interiorizarse y posteriormente ser exteriorizado, no obstante, manifestado de una manera distinta, debido a las particularidades en las que se encuentra su subjetividad (Honorè, 1980), de modo que la formación no tiene que ver con verticalidades y prescripciones, sino con encuentro y diálogo entre sujetos con las mismas oportunidades para transformarse.

Con esto estamos enfatizando que tanto los docentes como estudiantes de las EBAVM resultan afectados ante la formación como acontecimiento, en primer lugar, porque altera el curso de la cotidianidad de los sujetos que están implicados, sin la consideración de las jerarquías, es decir, si es docente o es estudiante porque la afección es ilimitada y segundo porque como respuesta a la afección los cuerpos responden y crean nuevas prácticas y maneras de asumirse en el mundo, incluso hay quienes no intentan nada, sin embargo, en la propia parálisis en la que se asumen los sujetos ya hay emergencia de nuevos sentidos o sinsentidos. De este modo podemos dar cuenta de que la formación, y todo lo relacionado con ella, no aparece en el solipsismo, sino que es producto de múltiples, diversas y diferentes relaciones, es decir: como rizoma.

Sugiero la idea del rizoma como lo proponen Deleuze y Guattari (2002) debido a que resulta de gran relevancia reconocer que las cosas, y los estados de las cosas, no pueden entenderse únicamente desde lo que resulta evidente; en el contexto del rizoma en la naturaleza no podemos decir que una planta con flor que se mira sobre la tierra es solo eso porque es el estado de lo que se ve, sin embargo, son los bulbos, raíces y raicillas los que brotan debajo de la tierra y constituyen un todo complejizado con lo que emerge sobre la tierra, así el plexo en la naturaleza hace posible la reflexión sobre las realidades sociales, dada su conformación rizomorfa.

Las subjetividades de los docentes de las EBAVM, pueden ser interpretadas a partir de la metáfora del rizoma, por ello vemos que el sentido estético-artístico que ellos conforman no puede explicarse solo por lo que vemos,

por el contrario, se requiere conocer lo que hay debajo de lo que se ve, por lo que la emisión de juicios descolocados nos lleva a las simples ideas, no obstante, pensar en el rizoma es deslindarse de los modos lineales y ordenados. se puede decir que los docentes de las EBAVM ponen de manifiesto sus ideas de formación del sujeto, del docente y de los estudiantes, sin embargo, estas se manifiestan en un plexo de relaciones con los conceptos de estética y arte, de tal manera que sus producciones artísticas y creaciones de prácticas artístico-pedagógicas en los contextos escolares no pueden manifestarse desde la simpleza.

En sí mismo, el rizoma tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y túberculos... En un rizoma hay lo mejor y lo peor... (Deleuze y Guattari, 2002, pp. 12-13).

Esta idea puede pensarse a partir de las multiplicidades en el devenir de los sujetos y de las realidades que lo conforman, así hemos reflexionado acerca de la formación que, desde nuestro punto de vista, tiene un *locus* en el tiempo, en tradiciones y en ideas de diversas épocas que contienen dicho concepto anclado a lo teleológico, epistemológico y axiológico, de modo que en el rizoma se encuentra lo mejor y lo peor, debido a que hay rupturas y desacuerdos de los sujetos con las realidades, lo cual produce heridas y por otro lado aparecen esos dolores como detonadores de creaciones que manifiestan y sensibilizan a los otros, es justo esta la idea de formación artística promovida por algunos docentes de las EBAVM, por ello es necesario según Deleuze y Guattari (2002) estar atentos a lo que nos pasa porque en ello se despliegan los acontecimientos como deseos productivos en el amplio sentido de la palabra.

La formación artística está situada en las singularidades, diferencias y multiplicidades de los sujetos, sean estudiantes o docentes, no podemos deslindar a unos o a otros de ella, toda vez que hay un momento de diálogo e interpelación (Honorè, 1980), que dan lugar a la emergencia de prácticas artístico-pedagógicas que llevan a la incorporación de atmósferas creativas, las cuales potencialmente puedan devenir en la producción artística desde otros lugares de creación estético-política (Rancière, 2009).

Galicia (2020) menciona que la formación artística es: "... polifónica porque hay en ella muchas voces... del pasado y del presente de las que es imposible abstraerse porque... se mueve entre sincronía y anacronía, entre poder y emancipación" (p. 24).

A partir de la idea anterior queremos llamar la atención en tres asuntos que nos parecen relevantes para acercarnos al concepto de formación artística: la primera de ellas es la consideración de singularidades, diferencias y multiplicidades de los sujetos que nos hacen repensar en la impertinencia al diseñar estrategias didácticas homogéneas, aunque cabe señalar que existen posicionamientos de algunos docentes de las EBAVM, en donde se propone una mirada instrumentalista para el logro de competencias y la producción de objetos para venta y consumo. (Subdirección de Educación Complementaria, 2018); el segundo tiene que ver con el diálogo y la interpelación entre estudiantes y docentes como potenciadores de prácticas artístico-pedagógicas desde la horizontalidad crítica, es decir, la necesidad de ser interlocutores y cuestionadores de la realidad, en donde existe una necesidad *poietica* singular en cada sujeto, incluidos los docentes, por lo que la producción de prácticas artístico-pedagógicas, no podrán hacerse de manera unilateral, unívoca, ni impuesta.

El tercer asunto está relacionado con la polifonía en donde se manifiesta lo anacrónico, lo sincrónico, el poder y la emancipación, por tanto, la aparición de voces en tiempos no cronológicos es algo que se visibiliza, tenemos la confluencia de saberes del pasado haciéndose presentes, pero también de conocimientos presentes que tienen orígenes en el pasado y todo esto con la necesidad imperiosa de ser cuestionado o descatado como ruptura necesaria para el advenimiento de creaciones artísticas que buscan la emancipación de las estructuras y la potenciación de los brotes sensibles.

Cada docente de prácticas artísticas tiene un concepto de formación artística con el que contribuye a la formación de estudiantes, que tiene su origen en las experiencias en el mundo de la vida y en los acontecimientos posteriores, lo cual implica su propia formación tanto en el ámbito personal, como el ámbito creativo con la influencia de quienes han contribuido con la manera de mirar el mundo. Los posicionamientos anteriores nos permitieron conocer y reconocer los modos en los que piensan a la formación como proyecto o acción. (Schütz y Luckmann, 2001)

En este sentido podemos ver que al hablar de formación artística no podemos evadir la relevancia que tienen las instituciones de educación superior como dispositivos de subjetivación para la formación de profesionales en las prácticas artísticas y que contribuyen a la formación con arreglo a fines, en donde se distribuyen y crean procesos de formación desde una subjetividad maquinada y distanciados con otras formas emancipadas de mirar la formación probablemente desde el agenciamiento, la voluntad y el querer ser.

Luis Argudín (2008) pone en tensión la idea de la formación artística impuesta por otros, porque, para él, el arte no es un asunto de enseñanza, aunque sí de aprendizaje y depende mucho del deseo del otro por aprender y de la permanencia del gozo que hace posible la producción, en su texto: *El arte como profesión* (2008), el autor hace una reflexión importante que nos da apertura para el siguiente apartado: "... ¿Cómo se cruza este abismo entre la enseñanza y el aprendizaje? En un momento estás de un lado y en el siguiente, como en un salto dimensional, ya has cruzado la distancia..." (p. 12). Para el autor esto se repite con cierta constancia y es algo misterioso.

La formación y la formación artística como rizoma nos llevan por caminos complejos como el de las preguntas que no tienen respuestas, sin embargo, son de gran relevancia dado que nos hacen pensar en las posibilidades que tienen los docentes para crear prácticas artístico-pedagógicas que contribuyan a la formación de estudiantes de las EBAVM, para lo cual no hay prescripciones de producción, por el contrario, existe una donación de sentido que el docente debe considerar para posicionarse más allá de lo que pretenden los planes y programas de estudio con el enfoque por competencias, considerando la producción de nuevas sensibilidades desde la mirada estético-política (Rancière, 2009 y 2010), esto nos hace entrar a una nueva discusión que tiene que ver con la subjetividad y la subjetivación.

## **2. Subjetividad y subjetivación en la docencia de prácticas artísticas: territorialización, desterritorialización y reterritorialización**

Hablar de subjetividad y de subjetivación, en el contexto de la docencia en las EBAVM, es colocarse ante una nueva entrada al rizoma que se manifiesta

entre prácticas artísticas, estética y formación, debido a que por un lado aparece el domicilio en el cual cada docente se sitúa en el mundo de la vida, es decir con las marcas que se generan al ser formados por la familia, la iglesia, la escuela y la comunidad. Ante estas situaciones, el sujeto aparece de modo sedentario, es decir en el lugar que ha sido colocado de modo hegemónico por otros sujetos.

*Ahí* la intersubjetividad da sentido a las ideas y a las prácticas cotidianas, es decir la conexión existente entre la experiencia del mundo social (Schütz, 1995), no obstante, en estas posiciones de sujeto la movilidad es reducida y acotada, por lo que algunos sujetos optan por el consenso y el sedentarismo, así podemos ver que algunos docentes de las EBAVM, fueron configurando su subjetividad *ahí*, en donde aprendieron a pintar, a ejecutar algún instrumento, a bailar, a hacer esculturas y construcciones de monumentos locales. Dadas estas vivencias y experiencias, ellos tomaron un lugar en la sociedad y algunos otros buscaron formar desde esa tradición, es decir, en espacios en los cuales podían enseñar las artes: algunos docentes de las EBAVM participan en estas instituciones desde este domicilio.

Es relevante plantear que algunos de los docentes a quienes hacemos referencia, se encuentran en una posición espacio temporal que hace posible la comprensión de su singularidad en un territorio que le es propio, Alejandro Haber (2011) hace referencia a este como un domicilio, es decir, como la confluencia de algo o de alguien en el cronotopo, en donde el sujeto:

Siempre vive en algún lugar. Muchas veces ese lugar está estipulado por el disciplinamiento, por las reglas que rigen nuestras relaciones sociales como si fueran relaciones de conocimiento. Ello nos hace ignorar el sitio del propio domicilio. (p. 22)

Lo anterior nos coloca frente a una paradoja en la que se hallan algunos sujetos que devienen docentes, por un lado: la instalación de un domicilio como trinchera (Haber, 2011) en donde se vive y se experimenta pero que a la vez, también protege del movimiento, del cambio, del caos y del acontecimiento y por otro lado el paulatino desconocimiento del domicilio que hace posible la mudanza, es decir, la salida del lugar que nos vio nacer y construyó la subjetividad inicial. Estos movimientos son conceptualizados

por Deleuze y Guattari (2002) como territorialización, desterritorialización y reterritorialización.

Para comprender estos conceptos se hace necesario hablar de lo que entendemos por territorio y agenciamiento. El primero de ellos se puede concebir como un lugar en donde se encuentran las construcciones sociales e imbricaciones hacia el ejercicio de las relaciones de poder, las cuales se encuentran situadas en la temporalidad y la espacialidad; en tanto que son simbólicas se van construyendo a partir de la subjetividad de los sujetos (Deleuze y Guattari, 2002), por tanto, están relacionadas con las situaciones y concepciones tanto individuales como de los grupos, a esto Schütz y Luckmann (2001) lo llaman mundo de la vida, el segundo es el agenciamiento el cual toma lugar en un territorio y se relaciona con la capacidad crítica y sensible de los sujetos hacia la generación de condiciones no hegemónicas, por el contrario, son plurales hacia la enunciación de sí mismas y de las colectividades.

El territorio es considerado como un lugar ordinario, en este texto podría ser el domicilio inicial de los docentes de las EBAVM quienes nacen, conviven, adoptan ideas y modos de actuación con base a las tradiciones cotidianas, aquí encontramos los primeros posicionamientos estético-artísticos en donde se descubren habilidades y destrezas para la ejecución de las artes y aun sin reconocerlo como tal, una mirada estética desde el cual se asumen las prácticas relacionadas con las artes, en este sentido, encontramos algunos docentes que en su niñez descubrieron que imitaban a los adultos para *tocar* un instrumento, para *hacer* dibujos, para *bailar* en las fiestas de la comunidad. Cabe destacar que quienes no fueron trastocados por acontecimientos en su formación: se quedan en ese domicilio y quienes ejercen la docencia anclan su mirada ahí y reproducen prácticas imitativas para la enseñanza de las bellas artes.

Otros docentes quebrantaron ideas y prácticas de las que ya tenían domiciliadas en el territorio, esto se da porque han abierto sus horizontes de formación (Gadamer, 1999) devenido tras los acontecimientos en su vida, trastocando la normalidad de ese domicilio que obliga a moverse cual línea de fuga o también llamada desterritorialización (Deleuze Guattari, 2002), que catapulta un despliegue, es decir, la necesidad de mudarse hacia otros lugares, modos de pensar y generación de nuevas ideas, desde el agenciamiento.

La subjetividad de los docentes de las EBAVM se quiebra y surgen movimientos inesperados que contribuyen a la formación, por ello cuando algunos docentes salen del territorio, ya sea físico o de las prácticas comunes, están en contacto con nuevas vivencias, experiencias y acontecimientos que modifican sus miradas y sus sensibilidades, Emilio Lledó (2018) dice que hay una ampliación de la mirada cuando se pone de manifiesto la autonomía personal que nos reconstruye, la emergencia de otra manera de ser, de una nueva forma de actuar, siendo esto una reconfiguración de los sujetos o una producción de nuevas subjetividades en el contexto del agenciamiento.

Es importante acercarse al acontecimiento como productor de desterritorializaciones con las cuales se desconoce el espacio, el lugar o la situación que devendrá y eso conlleva a la necesidad de una reterritorialización (Deleuze y Guattari, 2002), es decir reconfiguración de nuevos territorios, puede ser regresando al espacio físico que tenía antes de la fuga, sin embargo, no se intervendrá ese lugar de la misma manera, dado que existe la emergencia de una nueva subjetividad que crea nuevas formas de relacionarse con las ideas y prácticas propias y eso genera desacuerdos y nuevas sensibilidades (Rancière, 2009), de esta manera encontramos que algunos otros docentes de las EBAVM se movieron con las nuevas vivencias, experiencias y acontecimientos e hicieron otros movimientos como salir de sus localidades, estudiar en nuevos espacios, mirar otros modos de involucrarse con las artes y sus prácticas, etc.

Otro modo de reterritorialización es conformando territorio, es decir, el advenimiento de nuevas relaciones, nuevas prácticas, nuevas sensibilidades, en ese sentido encontramos que algunos docentes no regresaron a su lugar de origen: crearon territorio y provisionalmente un nuevo domicilio, sin embargo, con posibilidades de volver a desterritorializarse ante nuevos acontecimientos.

Es por esta razón que asociamos el mundo de la vida (Schütz, 1995) como territorio y domicilio, como lugar de cultura y estructuras, las cuales nos dan las coordenadas en cuanto a proyecto, acción, actuación, pensamiento y sensibilidad, haciendo muy compleja la realidad social porque las marañas y tejidos devienen ya una dificultad al intentar reconocer en dónde estamos parados, toda vez que nos hallamos ante la paradoja situada entre la subjetividad y lo subjetivante.

La conformación del sentido estético-artístico de los docentes de las EBAVM (Galicia, 2021) emerge primeramente del mundo de la vida que lo envuelve en su territorio, pero también de los movimientos impredecibles, incluso es interesante mirar que la opción docente es ya en sí misma un acontecimiento capaz de generar una reterritorialización. Por ello cuando los creadores de obras desde la mirada de las bellas artes o de las prácticas artísticas se incorporan a las instituciones educativas padecen ante la paradoja de la estructura escolar y la creación como lugar en libertad.

Desde la perspectiva anterior, se visibilizan las posiciones en las que se encuentran los docentes desde distintos lugares: unos desde la mirada de la ejecución de las artes porque su lugar de inicio fue precisamente desde la *mimesis*, dada la transmisión de prácticas ancladas a las herencias familiares o también, por la influencia que tienen los sistemas económicos que promueven la elaboración de productos artísticos vendibles, algunos otros docentes se subjetivan ante las influencias de las instituciones escolares que han contribuido a su formación artística, adscribiéndose a ideas, conceptos y teorías hacia los modos de producción de la obra (Benjamin, 1936-2003) y por supuesto otra producción de la subjetividad en tanto subjetivación entre el territorio, el acontecimiento, el trastocamiento, la desterritorialización y la reterritorialización en devenir.

La idea anterior está relacionada con el concepto de mudanza para lo cual es relevante la idea de Haber (2011) para quien la mudanza es necesaria para el cambio de domicilio, porque en ella surge la novedad y la posibilidad. Al respecto nos propone:

La cartografía antagónica produce un rápido desplazamiento a lo largo de los antagonismos y una reubicación o mudanza de los domicilios... dados por la disciplina. Es este un desplazamiento o mudanza primeros, mas no últimos. Las relaciones de solidaridad se establecen en el tiempo, y convocan responsabilidades, compromisos y sostenimientos, pero sobre todo afectividades trans o inter subjetivas. Las relaciones de conversación también se establecen en el tiempo, discurren entre quienes conversan, así como estos devienen en ellas. (p. 23)

Reconocer el lugar en el que estamos posicionados no significa que se permanezca *allí* (Schütz, 1995), porque el sujeto y el mundo de la vida están siempre moviéndose, sin embargo, tiene implicaciones en los infinitos movimientos en donde probablemente existe algo que se fije por un tiempo, porque los cambios que alguien acontece a lo largo de su existencia se despliegan y potencializan desde los agenciamientos (Deleuze y Guattari, 2002) de los sujetos que pueden tomar decisiones para desplegar mudanzas y aceptar que al ser arrojados al mundo puede suceder lo impensado. (Heidegger, 1986), de esta manera tanto los domicilios como las mudanzas son cuestión de agenciamiento en tanto que existen estados de cuerpos, estados de cosas, enunciados y regímenes de enunciados, pero los enunciados no son ideología ni superestructura ni infraestructura, de este modo miramos que la asunción de un domicilio o de una mudanza va más allá del mundo de la vida y la ideología, probablemente situado en los cuerpos y sus potencialidades. (Deleuze y Guattari, 2002).

Para los autores, es relevante pensar en la idea de que inicialmente nos ubicamos en un lugar con estructuras, en un espacio que es convencional, que tiene parecido con la idea que ellos mismo proponen con el *árbol porfirio*, es decir aquel que tiene una forma normada, legalizada y reglamentada: justo aquí, los docentes de las EBAVM, se reconocen ya como servidores públicos y adoptan prácticas pedagógicas que son permitidas en las instituciones a pesar de no estar de acuerdo con tales regímenes de control.

Así, podemos mirar la existencia de un territorio determinado por el sistema educativo que reparte y distribuye tiempos, espacios y prácticas, sin libertad para moverse y mudarse, algunos docentes de las EBAVM piensan que estas instituciones son restrictivas, coercitivas y hasta cierto punto constrictoras del proceso de creación y asumen que la manera de contribuir a la formación de los estudiantes es rompiendo la subjetividad y la tradición. Buscando no solo la producción desde la mirada de las prácticas artísticas sino también creando otras maneras de involucrarse con los estudiantes desde la horizontalidad y el diálogo (Gadamer, 1999), por ello la idea de otras prácticas que aquí hemos llamado: prácticas artístico-pedagógicas. (Galicia, 2021)

Estas últimas tienen como base la idea de *libertad de cátedra*, como la manera en la que los docentes crean prácticas escolares para compartir con

los estudiantes se encuentran situadas en algunas universidades en las cuales se solicita que realicen adecuaciones en los modos de enseñanza tomando como base las ideas de los docentes y la libertad de expresión, buscando amplificar los horizontes en la producción de modos diversos y singulares para contribuir a la formación. “No obstante, la libertad de cátedra es un derecho de todos los profesores de todos los niveles educativos. Aún más: no asiste solo a profesorado funcionario, sino a todos los que ejercen la función docente” (Del Puerto y Cernuda del Río, 2009, p. 27)

Las tensiones surgen en el momento en el que los docentes de las EBAVM, vislumbran que en atmósferas restrictivas no hay lugar para la germinación de ideas, lo que se puede percibir en este sentido es la coerción como sedentarización de las prácticas en el contexto de la producción estético-artística ya que hay pocas posibilidades de crear en ambientes contenidos, por tanto se fugan de ahí y presentan rupturas en las que aparecen las prácticas artísticas emancipadas, contestatarias y desterritorializadas, así se descolocan las ideas y las prácticas artístico-pedagógicas para dar oportunidad al germen (Deleuze, 2007) como posibilidad de creación sensible.

Por estas razones, los docentes se encuentran entre paradojas y contradicciones, porque han hecho muchos intentos para dejar el magisterio y continuar sus devenires como productores de bellas artes o prácticas artísticas; sin embargo, algunos de ellos se sienten incompletos si dejan la docencia ya que, al paso de los años, fueron descubriendo que desean y gozan con la creación de modos de enseñanza con lo que pueden compartir ideas y experiencias con los estudiantes de las EBAVM.

Siguiendo la idea anterior, es importante enfatizar que la producción de prácticas artístico-pedagógicas tienen una imbricación con el sentido estético-artístico (Galicía, 2021) que los docentes van conformando a lo largo de su devenir en el mundo de la vida, que es el territorio en el cual nacieron y crecieron, posteriormente desde su capacidad de agencia (Gell, 2016), les fue posible mudarse en razón de sus vivencias, experiencias y acontecimientos incidiendo en su formación como docentes y como productores, por ello es que los docentes de arte de las EBAVM no parten de los mismos territorios, ni tampoco se reterritorializan *allí* (Schütz, 1995), tampoco se desterritorializan del mismo modo, porque la singularidad de los sujetos se

pone de manifiesto en su condición sociocultural, política, económica en la que nacen, crecen y se fugan.

Condiciones diferentes, situaciones diferentes, discursos diferentes y docentes diferentes ante la emergencia de un sentido estético-artístico singular y en consecuencia prácticas artístico-pedagógicas situadas, con ello estamos haciendo referencia a que tanto las prácticas artísticas, la estética y la formación, devienen desde territorios distintos, por ello la dificultad para hacer homogéneo lo que es múltiple y diverso, por esta razón es necesario repensar en los posicionamientos planteados acerca de la ruptura y la catástrofe como potenciadoras de líneas de fuga germinales (Deleuze, 2007), si esto es así, entonces es el acontecimiento el que se manifiesta en un despliegue devenido en creación, así se puede entender que los docentes en las EBAVM puedan devenir creaciones de obras pero también de prácticas artístico-pedagógicas.

La docencia se encuentra en complejidad entre diferencias y singularidades frente a los acontecimientos, por ello es relevante decir que los docentes tienen un lugar nodal: el momento en el que la docencia los trastocó y de ese modo hacen movimientos en su subjetividad para la conformación de una nueva con la que se sintieron interpelados, y a sabiendas que la docencia ponía en riesgo su potencial productivo para la creación de obras, decidieron asumir esa nueva tarea y comenzaron a producir modos de enseñanza a partir de las huellas mnémicas que otros docentes dejaron en ellos para realizar sus primeras contribuciones para la enseñanza. Al respecto, María del Rosario Castañeda (2017) argumenta que:

... la práctica docente está constituida por recuerdos que son elaborados por las huellas mnémicas, estas como afectación/afección, que al inscribirse como marcas ya están en un estatuto axiológico, ya que tienen un valor que puede o no aparecer de manera consciente o inconsciente... (p. 11)

Los docentes se encuentran afectados desde su mundo de la vida porque en él establecen recuerdos que también son parte de su existencia y parece paradójico hablar de recuerdos como lo opuesto a la desterritorialización, no obstante, es necesario considerar que las subjetividades sufren desplazamientos que los llevan a otros lugares y en los intersticios aparecen los re-

cuerdos como afectaciones desde las cuales los docentes producen obras artísticas y prácticas artístico-pedagógicas.

La docencia emerge como catástrofe, entre paradojas y contradicciones, con un choque entre la asunción de un compromiso profesional, con la sensibilidad estético-artística, con el trabajo docente y su remuneración económica, pero también como una situación que despliega movimientos continuos y constantes entre la diferencia y la singularidad.

Esta es la razón por la cual no todos llegan al mismo lugar, dependen de los acontecimientos de la existencia que les permiten mudar para no regresar nunca a los mismos lugares o para regresar, pero no de la misma manera, por ello la idea de territorio imbricada con los acontecimientos y la capacidad de agencia que posibilita los nuevos lugares, los procesos de subjetivación y la producción de nuevas subjetividades.

### **3. Conformación de la subjetividad de los docentes en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México**

La docencia es un asunto relacionado con los procesos de enseñanza y los ambientes escolarizados, en los cuales devienen también otros procesos que tienen que ver con el aprendizaje, aunque comúnmente la enseñanza se relaciona con la existencia de sujetos que dominan ciertos conocimientos que se pueden transmitir, es decir, una transferencia de lo que los docentes saben, con la intención de que los estudiantes aprendan sin importar que quienes enseñan no se encuentren familiarizados con conocimientos pedagógicos, por ello es necesario reflexionar sobre el concepto de docente de prácticas artísticas desde su singularidad, debido a que no se ejerce de la misma manera la docencia en instituciones escolares con otros niveles de estudio y otras estructuras.

Desde esta perspectiva, el docente es el sujeto que además de tener conocimientos asociados a una profesión diferente a la educación asume el oficio de enseñar sin un bagaje pedagógico, y se hace en el ejercicio educativo del día a día. Es aquel que, por saber, o por querer, llega a las aulas cargado de experiencia y quiere ponerla al servicio de aquellos que necesitan aprender. (García, Ospina, Ríos y Valencia, 2015, p. 187)

Las anteriores ideas son las coordinadas con las que podemos pensar que la docencia se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje, pero no es la única, pues también enfatiza el contrato y la relación laboral y es aquí donde ubicamos a los docentes como sujetos de contrato en las EBAVM, en donde se dificulta pensar de otros modos, no obstante, se puede experimentar con el proceso de enseñanza-aprendizaje y recibir un pago por ello.

La concepción del docente como asalariado surge desde la década de 1940 hasta mediados de la de 1970, cuando se consolida un sistema de acumulación social, alta movilidad social y un proceso continuo de negociación (Rambur, 2015), de esta forma, el docente es también el cuerpo principal integrado a la estructura de la escuela: organizado, sistematizado, normado y normalizado, el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla mayoritariamente en el aula, de ahí la obligación de que la fuerza de trabajo sea económicamente idónea, se supone que hay una compensación en periodos de tiempo semanales o mensuales. En general, los docentes de las EBAVM trabajan hasta 24 horas del día. en el aula, hasta 5 días a la semana (de lunes a viernes), a cambio de que su salario sea acreditado en su tarjeta bancaria cada 15 días.

La contratación obliga al docente a cumplir con la normatividad aplicable al tipo de escuela a la que está vinculado, y el acuerdo contractual finaliza con la entrega del trabajo que le permite ocupar un lugar en la EBAVM y cumplir con la normatividad.

Las EBAEM no están incluidas en la nueva política laboral <sup>6</sup> de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), en primer lugar, porque no son instituciones de educación básica ni superior, y en segundo lugar porque dependen del Gobierno del Estado de México, que es la base del contrato de los docentes, el subsistema estatal de formación docente que se encuentra en el Reglamento General de Condiciones de Trabajo (Cámara de Diputados del Congreso Local del Estado de México, 2020), donde aparece lo siguiente:

<sup>13</sup> ARTÍCULO 13. El nombramiento es el documento en virtud del cual se formaliza la relación jurídica laboral entre la dependencia o unidad administrativa y el servidor público docente, y los obliga al cumplimiento recíproco de las disposiciones contenidas en el mismo, en la Ley, en las presen-

tes **Condiciones Generales y las que sean conforme al uso y a la buena fe. Iguales consecuencias se generarán para todos los servidores públicos docentes cuando la relación de trabajo se formalice a través de contrato.** (p. 19)

Quienes trabajan en alguna institución del Gobierno del Estado de México, se reconocen como servidores públicos docentes, esto significa que los términos *maestro* y *profesor*, se encuentran prácticamente fuera del reconocimiento jurídico, si bien, la mayoría de ocasiones son llamados tradicionalmente profesores o maestros siguiendo la fuerza de la costumbre, es importante el reconocimiento como docentes, lo cual no significa que ellos mismos se llamen de ese modo.

Si leemos a detalle el contrato con el que los docentes formalizan su situación laboral, encontraremos que oscilan ante la complejidad de ser docentes, porque se descubre que con la actividad académico-laboral existen relaciones de poder, basadas en la racionalidad, en lo económico, lo moral, lo ético y lo estructurado. Dejando fuera las otras posibilidades de devenir docente se hace énfasis tanto en la docencia como en el sentido, a partir de dos miradas que tensionan de este concepto: la primera de ellas desde el concepto de mundo de la vida (Schütz, 1995) y dentro de él, el mundo escolar situado ante una posibilidad de comprensión desde la subjetividad y la intersubjetividad, que son asuntos determinantes de la realidad social y justo ahí se encuentran situadas las relaciones de sentido, en las que se mueve el mundo estructurado y es relevante hablar de la apertura hacia una mirada rizomática en donde se despliega la producción.

En este posicionamiento encontraremos ideas que se relacionan nuevamente con el ejemplo del árbol en (Deleuze y Guattari, 2002): la estructura de árbol desde la tierra, en el que este existe de modo determinado, con la forma que lo hace árbol y no otra cosa, es decir el concepto de mundo de la vida a la que Schütz (1995) se refiere en sus obras, en donde las convenciones sociales y políticas estructuradas se ubican, esto da pie para pensar que el sentido tienen posibilidades en el sinsentido (Deleuze, 1994), debido a que existen situaciones que se hacen, sin embargo, no se sabe por qué se hacen: como ejercer la docencia sin realmente querer estar en ella.

El advenimiento de nuevas creencias conformadoras de sus subjetividades, los hacen arraigarse a ese territorio, un ejemplo de ello es la decisión

para incorporarse a la docencia porque ahí está la seguridad salarial/laboral, esta es una de las razones por las cuales algunos docentes continúan, sin embargo, existen otros docentes que buscan asumirse en la docencia buscando lo extraordinario, lo diferente y justo ahí es el encuentro con la paradoja y la contradicción del propio sentido y sinsentido, los docentes que se reconocen de este modo son proclives a la producción de prácticas artístico-pedagógicas.

La docencia también puede posicionarse ante la idea de vaivén, aquí encontramos a docentes que están parados con un pie en la estructura que implica su propia comprensión como parte de lo que está establecido o aceptado, en tanto que el otro pie está posicionado en el mundo del rizoma, en el cual existe un despliegue *poietico*, desde la producción, en donde lo que importa no es la producción material *per se*, sino las ideas que puede implicar y complicar a quienes están en contacto con ellas.

Quienes se encuentran a cargo de la enseñanza de las prácticas artísticas en cualquier ámbito, tanto educativo y social, enfrentan retos importantes al intentar acompañar los procesos de aprendizaje ya que muchos de ellos no tienen *perfil docente*, en algunos casos son egresados de escuelas de arte en sus diversas manifestaciones: danza, teatro, música y artes plásticas, quienes están involucrados con estas prácticas artísticas, pero se les complica la comprensión del discurso pedagógico actual, por lo que es muy importante que existan estudios especializados en este campo que posibiliten que quienes están incursionando en este ámbito puedan reconocer los argumentos sobre los cuales se erige una propuesta de formación. Los temas relacionados con las prácticas artísticas, no son nuevos y existen organismos internacionales que apoyan los estudios al respecto.

La UNESCO (1999) ha incorporado iniciativas políticas en relación a la educación y la cultura, en la última década, la institución planteó que la educación artística y cultural debería tener un lugar preponderante en la formación de los niños y niñas, desde la educación inicial y hasta los últimos grados de la secundaria.

La idea de la UNESCO (1999), visibiliza la manera en la cual los organismos internacionales dictan un discurso sobre las artes para la educación, y no para la formación, la cual pone énfasis en el desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes, lo cual, desde nuestra perspectiva, sólo cons-

tituye una idea progresista y racionalista de las prácticas artísticas, que dejan de lado los conceptos de *poiesis* y *aisthesis*.

Los docentes que miran en la institución escolar y el salón de clases como únicos espacios para realizar las prácticas artísticas tienen una mirada atrincherada y con pocas posibilidades de creación; resulta interesante profundizar en esta idea, dado que de pronto parece que estamos denostando al espacio escolar para las prácticas artísticas, pero no es así, lo que estamos enfatizando es que algunos docentes han circunscrito la producción de las prácticas artístico-pedagógicas al espacio áulico, mientras otros han vivido, experimentado y acontecido fuera del aula y eso tiene implicaciones en su sensibilidad y por consecuencia en las creaciones artísticas que devienen desde lo sensible. Camnitzer (2012) manifiesta lo siguiente:

La función del buen arte es justamente la de ser subversivo. El buen arte se aventura en el campo de lo desconocido; sacude los paradigmas fosilizados, y juega con especulaciones y conexiones consideradas “ilegales” en el campo del conocimiento disciplinario. El enfoque que se reduce a la fabricación de productos evita estos temas; se confirman las estructuras existentes y la sociedad permanece calmada y embotada. (Camnitzer, 2012, párr.19)

También coexisten docentes emancipados de la estructura del *deber ser*, ahí reconocen que en algunas ocasiones sus prácticas artísticas se encuentran fuera de la normatividad; encontramos que algunos otros docentes de las EBAVM buscan la transgresión de las normas escolares y buscan nuevos espacios cada vez que se desean crear, por ello hay una constante resistencia con otros docentes, con la administración y la dirección de los planteles, debido a que se encuentran apegados a prácticas en el mundo normado de la vida.

Los docentes nómadas son aquellos que no se identifican con la norma, resisten y crean prácticas artístico-pedagógicas quebrantando el deber ser y proponiendo la posibilidad. En contraposición, los docentes sedentarios padecen para resistir, contradecir y emanciparse (Rancière, 2010), por lo cual terminan obedeciendo lo que ordena el contrato como trabajador docente, de esta manera sesgan las prácticas artísticas para privar y acotar a los estudiantes la experimentación desde la posibilidad del error, el destiempo,

la sospecha y la resistencia. Esto implica el ejercicio de la docencia desde la estructura y no en el rizoma (Deleuze y Guattari, 2002), de modo que la docencia emerge ante el descolocamiento, la incertidumbre y la resistencia.

Es importante retomar el tema de la singularidad, donde los docentes tienen diferentes posiciones de sentido entre las singularidades y la difusión del sinsentido, que crea un tejido entre las formas de enseñanza de la EBAVM, lo que nos lleva a una dificultad de comprensión, porque todos están en un lugar diferente y aunque todas las formas del maestro se fusionan en el espacio escolar es imposible universalizar lo estético y lo artístico, aunque puede percibirse que de alguna u otra manera todos lo van desarrollando en la vida y en el mundo de la vida, cada uno, según su voluntad, desterritorializa su ser para escapar y convertirse en el otro.

Los docentes de las EBAVM tienen modos singulares y propios para su conformación como sujetos creadores de prácticas artístico-pedagógicas, no hay consenso en la manera en la que pueden devenir docentes, tan solo la producción de subjetividades que tiene domicilios, mudanzas y continuos movimientos.

#### **4. Consideraciones finales**

La docencia desde diversas perspectivas como: la tradición, la posmodernidad, la credencialización y la formación docente para las prácticas artísticas es importante, sin embargo, no hay lugares únicos en donde los sujetos se hagan docentes, en muchos casos, las autoridades de las instituciones de artes prefieren a quienes tienen algún grado académico sobre los que no lo tienen porque se piensa que las certificaciones tienen incidencia en la producción o creación de lo estético-artístico, esto es un asunto que tiene estrecha relación con la subjetividad y la producción de subjetividades, tanto si la posición es sedentaria o nómada se crean ideas que hacen posibles las transformaciones y los arraigos.

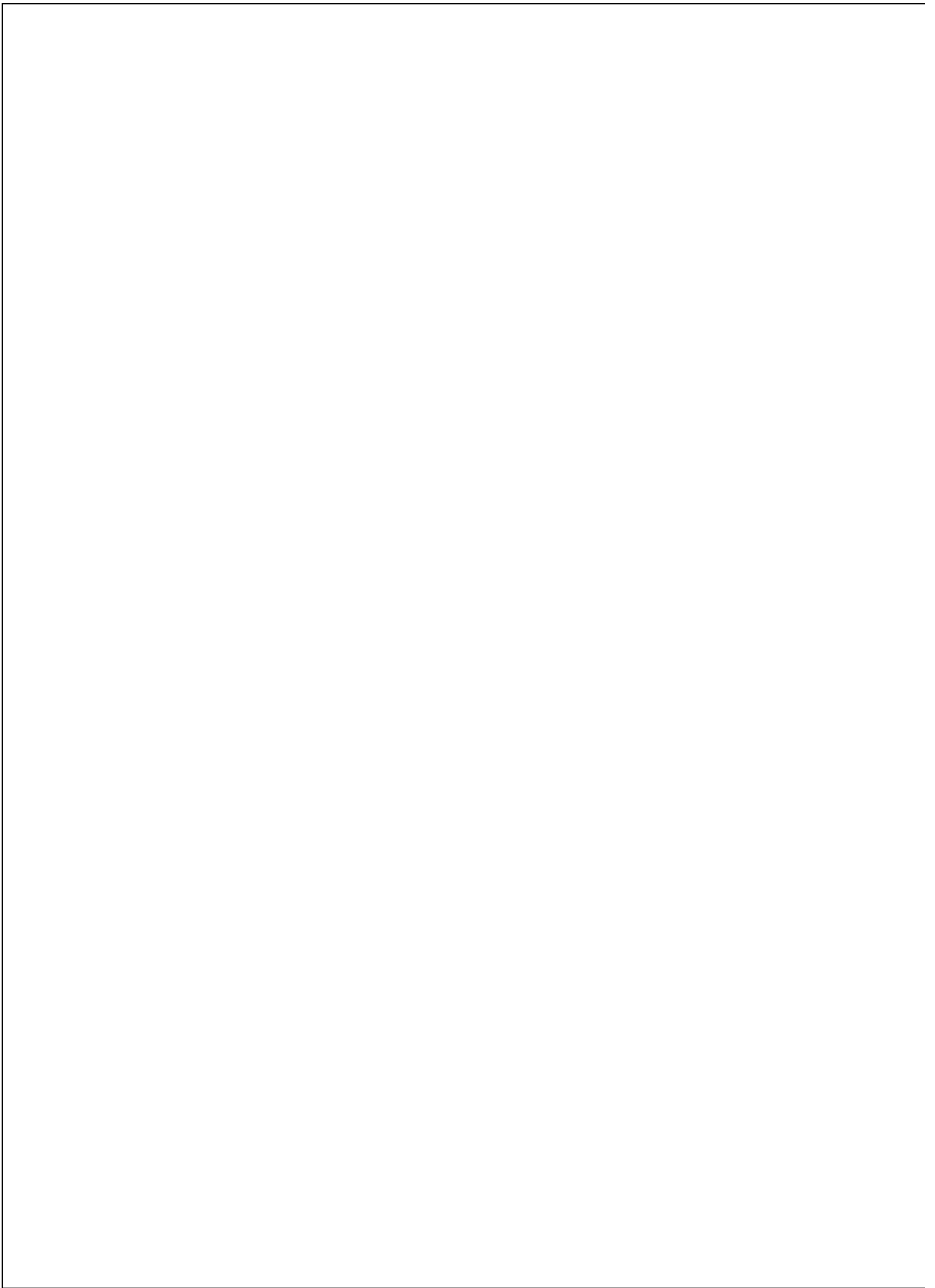
Coexisten otras tensiones surgidas desde la tradición contrapunteada con lo posmoderno, hay docentes que se reconocen en las prácticas artísticas y la formación desde lo tradicional, por tanto, su sentido estético-artístico y la producción de sus prácticas artístico pedagógicas padecen sedentarizaciones que tienen implicaciones, en la manera de proyectar y accionar. Exis-

ten otros docentes que tienen prácticas que se despliegan hacia la ruptura de las estructuras y las convenciones en donde el tiempo y el espacio constriñen el potencial *poietico*, por ello, buscan fuera de la escuela lo que ahí no se puede hacer, en consecuencia, sus prácticas artístico- pedagógicas y de producción artísticas se proyectan desterritorializadas, a sabiendas de que al reterritorializarse nada se volverá a mirar igual.

## Referencias

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Ciudad de México: Novedades Educativas de México S.A de C.V.
- Argudín, L. (2008). *El arte como profesión*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL).
- Baumgarten, A. (1735/2014). *Estética*. Buenos Aires: Excursus.
- Batteux, C. (2016). *Las Bellas Artes. Reducidas a un único principio*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Benjamin, W. (1936-2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ciudad de México: Editorial Itaca.
- Cámara de Diputados del Congreso Local del Estado de México. (05 de marzo de 2020). *Reglamento de Condiciones Generales de Trabajo de Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal*. *Gaceta de Gobierno del Estado de México*. Consultado el 12 de marzo de 2023.
- Camnitzer, L. (21 de marzo de 2012). [esferapública]. Obtenido de *La enseñanza del arte como fraude*: <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>
- Camnitzer, L. (2021). *Manual anarquista de preparación artística. Arte, virtualidad y educación* (pág. Desbordes). Lima, Perú: Escuela de Bellas Artes del Perú.
- Castañeda, M. (2017). *Memoria y estética: aproximaciones a la práctica docente*. Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma del México (UNAM).
- Educación Complementaria, (2018). *Plan y programas de estudio 2018. Escuelas de Bellas Artes del Estado de México*. Toluca de Lerdo, México: Secretaría de Educación GEM.
- Del Puerto, M., y Cernuda del Río, A. (2009). *Libertad de cátedra, a debate: ¿qué es, y hasta dónde llega?* *Ingenierías*, 12(42), 23-28. Obtenido de [http://eprints.uanl.mx/16755/1/42\\_La%20libertad%20%281%29.pdf](http://eprints.uanl.mx/16755/1/42_La%20libertad%20%281%29.pdf). Consultado el 27 de marzo de 2023.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Madrid, España: Planeta-Agostini.
- Deleuze, G. (2007). *Pintura. El concepto de diagrama*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España: Pre-textos.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afectaciones*. Barcelona, España: UBE.
- FLACSO. (2014). *Manual de buenas prácticas para las artes visuales. Prácticas artísticas y comunidades*. Quito, Ecuador: FLACSO, Ecuador.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Sígueme.
- Galicia, B. (2020). *Formación artística en las Escuelas de Bellas Artes del Estado de México (EBAEM) ¿Palabra o concepto?* *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, [https://issuu.com/isceem/docs/revista\\_29](https://issuu.com/isceem/docs/revista_29). Consultado el 2 de abril de 2023.
- Galicia, B. (2021). *Sentido estético-artístico de los docentes en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México*. Toluca, Estado de México: ISCEEM.

- García, Ospina, Clara; Ríos, Ana; Valencia Carlos. (2015). *Maestro huella: ser y saber para hacer camino en el Politécnico Jaime Isaza Calavid*. Plumilla Educativa, pp. 179-198.
- Gell, Á. (2016). *Arte y agencia. Una teoría antropológica*. Buenos Aires, Argentina: Paradigmaindicial.
- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*, No. 23., 9-49.
- Heidegger, M. (1986). *Ser y tiempo*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Honorè, B. (1980). *Para una teoría de la Formación*. Madrid, España: Narcea S.A.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la Filosofía*. España: Taurus.
- Rambur, M. (2015). *Ser docente hoy: Una aproximación a las razones que fundamentan la elección*. La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1164/te.1164.pdf>. Consultado el 12 de marzo de 2023.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. (A. F. Lera, Trad.) Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Schütz, A., y Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- UNESCO. (1999). *Appeal by the Director General for the Promotion on arts, education an creativity at school as part of the construction of a culture of peace*. Bruselas, Bélgica: Eurydice.



## X. Pensar y analizar la práctica educativa de los docentes de la Escuela Preparatoria Oficial 136, un enfoque reflexivo

LETICIA SANTOS SUÁREZ\*  
ALEJANDRO GARCÍA OAXACA\*\*

### Resumen

En la actualidad el docente debe desarrollar nuevas técnicas y estrategias didácticas para el desempeño de su trabajo, para fortalecer la calidad de sus procesos académicos y de gestión, así como las condiciones en las que desarrolla su práctica educativa para lograr una educación de excelencia.

El propósito que persigue la presente investigación se fundamenta en conocer los cambios que han enfrentado los docentes en su práctica educativa frente a grupo, para tal fin, se ha construido el siguiente cuestionamiento, ¿cómo analizan los docentes de la EPO 136 su práctica educativa? y a raíz de ella, surge otra pregunta ¿cuál es su pensamiento, interacción y reflexión sobre su práctica?

Esta investigación cualitativa permite conocer las perspectivas de los maestros en su práctica docente describiendo sus historias de vida académica; los datos que se han obtenido y que dan sustento a la investigación, se han obtenido por medio de la observación de su práctica frente a grupo, así como, de entrevistas aplicadas a cuatro docentes, lo que facilita el contacto con su trabajo cotidiano.

\* Doctora en Educación. Profesora en la Escuela Preparatoria Oficial 136. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5393-5366>

\*\* Maestro en Administración de Instituciones Educativas. Profesor en el Escuela Preparatoria Oficial 136, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5361-993X>

1 Los resultados del estudio reafirman que ser docente en 1 sociedad actual, requiere un gran compromiso y un desempeño sin igual, las condiciones de trabajo en clase, el ambiente laboral y la preparación del docente, no son las ideales para contribuir al logro de una educación efectiva y de calidad.

**Palabras clave:** práctica, estrategias, educación.

## Introducción

Los docentes que se desempeñan en las aulas de trabajo día a día comparten su vida con los estudiantes, esto implica que involucra 1 aspectos importantes de ambos actores en el proceso de enseñanza; son 1 los conocimientos, las habilidades, destrezas y fundamentalmente las actitudes que van impregnadas de las emociones que cada uno manifiesta, lo que hace la diferencia en una actividad profesional por demás complicada, sin embargo, fundamental para las sociedades de todos los tiempos.

Es el análisis de la práctica docente en el nivel medio superior en el que se desarrolla el quehacer que debe tener el profesor en su aula, así como la aplicación de técnicas didácticas que le permitirán sin duda realizar el mejor de los 1 papeles en la educación de los jóvenes estudiantes, este trabajo presenta el origen de la problemática a través de una visión general y define el problema con varias preguntas, estableciendo los objetivos generales y específicos, relevancia y contribución del estudio, así como la contextualiz 1 ción del mismo, marcando los límites temporales y espaciales; asimismo, se presentan los hallazgos más importantes del tema a través de un análisis crítico de la literatura especializada y las investigaciones actuales relacionadas con el tema, en la metodología, utilizando el enfoque cualitativo para recabar la información, se detallan los pasos a seguir, los instrumentos y la forma en que se analizarán los datos de lo que integra el trabajo.

El sentir de los profesores se manifiesta al presentar de manera ordenada los datos más relevantes que resultaron de la investigación, de la misma forma, se presentan puntualmente los principales hallazgos, en los cuales se destacan los sentimientos y 1 nociones del docente ante una transformación eminente de su práctica, se aborda la importancia de los significados que le otorga el docente a su práctica según su relación con el sistema educativo, otras personas y su propia práctica profesional. Se definen las pre-

1 guntas de investigación, y los objetivos que se persiguen, la justificación que expresa la importancia del estudio, las limitaciones y alcances.

Este compromiso se traduce para Bustamante (2006) en un privilegio, al participar no solo en la construcción de la cultura, sino como consecuencia de ella, en la sociedad, de las distintas maneras en que sus alumnos ven al mundo y lo interpretan, insertándose en una sociedad desde su propia individualidad, pero atendiendo a su naturaleza social. Una de las preocupaciones de la Escuela Preparatoria Oficial 136, ha sido lograr que los docentes mejoren su práctica educativa, la percepción que los estudiantes tienen de esta es el objetivo de nuestra investigación, lo anterior sustentado en la Reforma del Modelo Educativo de Educación Media Superior, acerca de la acción docente, que impulse cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables.

El modelo considera que el análisis y la evaluación de las acciones docentes debe realizarse en tres momentos, correspondientes al antes, durante y después de su práctica educativa dentro de las aulas. Los tres momentos constituyen las dimensiones del modelo propuesto, la primera dimensión corresponde al momento previo a la intervención didáctica, en la que se consideran los procesos de pensamiento del profesor, la planeación de la clase y las expectativas que tiene respecto de los resultados a alcanzar.

La segunda dimensión comprende la interacción profesor-alumno al interior del aula, y la tercera dimensión considera los resultados alcanzados, por ello se realizó la observación de la práctica en dos momentos a los docentes y a partir de esto se hizo el análisis y la evaluación en sus tres grandes competencias: comunicativa, pedagógica y socio afectiva, esta evaluación solo permitió apreciar el quehacer docente al interior del aula, lo que en este texto se denomina práctica docente, a fin de distinguirla de la práctica más amplia, que abarca los tres momentos mencionados (pensamiento, interacción, reflexión sobre los resultados), y que se denomina práctica educativa.

Esta problemática no se había suscitado hasta hace cinco años, sin embargo, es tan grande la necesidad y urgencia por atenderla ya que los estudiantes de los tres grados académicos han informado que la práctica de sus docentes carece de elementos, como pedagogía, comunicación y respaldo socioafectivo, por lo cual las autoridades educativas lo saben, pero al respecto no se ha mirado detenidamente al problema.

Asimismo, los estudiantes señalan que los temas que son motivo de exposición por los alumnos no son revisados por el catedrático, también les hacen falta las técnicas para dinamizar la clase en las últimas horas del día, también, la falta de seguridad de los docentes en la impartición de los contenidos, una gran ausencia de normas y reglas de la cátedra docente dentro de su práctica, además, a algunos docentes les hace falta dialogar en ese momento con los estudiantes para solucionar los conflictos que se generan en su clase, promover la conciencia cívica ética y ecológica en los alumnos, alentar y estimularlos para hacer que sean mejores personas y tengan una verdadera convicción de lo quieren ser en su vida profesional y productiva.

Todo ello ha llamado nuestra atención, pues los estudiantes recurren a nuestra profesión como medio de apoyo para el llamado urgente de platicar con los docentes y que se tenga una mejora en sus prácticas educativas dentro del aula ya que existen maestros que comparten su gusto por la materia con ellos y además que sus problemas los hacen parte de ellos, hay docentes que identifican las necesidades de desarrollo de los alumnos, así como áreas que necesitan fortalecer y lo hacen ayudando de manera constante en asesorías personalizadas, pero otros son arrogantes y se mantienen de manera hermética en su trabajo.

Los objetivos e hipótesis específicos en este proyecto de investigación tienen la finalidad de mostrar un panorama general acerca de la situación que se vive en la Escuela Preparatoria Oficial 136 y se pretende principalmente analizar la práctica educativa de los docentes, así como su pensamiento, interacción y reflexión; en los objetivos específicos se busca describir la observación de la práctica docente atendiendo las competencias comunicativa, pedagógica y socioafectiva.

Así, implementar estrategias didácticas para favorecer la interacción entre docente y estudiante, lo cual les permitirá apoyarse recíprocamente y construir en conjunto el aprendizaje, ya que hoy en día en el salón de clases se hace notar la importancia de la utilización de los recursos materiales y las condiciones de trabajo para la correcta ejecución de las reformas educativas puestas en marcha a partir de la dinámica de la globalización y la sociedad del conocimiento, cuya transformación exige a las escuelas, y específicamente al docente, que atienda múltiples demandas que han implicado un alto costo para ellos, considerando que la educación media superior

1 en México enfrenta un gran reto. Con la apertura actual se puede contrastar la experiencia educativa mexicana con los referentes de América Latina, así como frente a países que integran la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Igualmente ubicar el desempeño del sistema educativo mexicano en el marco de la UNESCO, y la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI).

Por ello, esta investigación pretende escuchar al maestro en su diario acontecer, al verse involucrado en las tareas cotidianas a partir de las presiones y exigencias que se presentan cada inicio de ciclo escolar, cuando las autoridades educativas tratan de convencer a través de un fuerte movimiento de reformas para mejorar la calidad de la educación en distintos aspectos, como accesibilidad, permanencia, diversidad, provisión, equidad y efectividad, entre otros, la necesidad de un cambio en la que involucran a los docentes tanto en su desempeño en el aula como fuera de ella.

Conocer las condiciones de la práctica docente en la Escuela Preparatoria Oficial 136 a través de las expresiones verbales de los docentes permite acercarse a la posibilidad de reflexionar de manera individual, y como colectivo docente, lo que está afectando positiva o negativamente la labor.

Por otra parte, la definición de términos básicos son los siguientes. Las teorías sobre la práctica docente se basan en un enfoque de aprendizaje determinado por autores que consideran las necesidades que enfrentan los docentes hoy en día en el salón de clases, se hace notar la importancia de la utilización de los recursos materiales y las condiciones de trabajo para la correcta ejecución de las reformas educativas.

Asimismo, un método es un grupo de procedimientos instituidos a partir de un enfoque para establecer el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, los papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos, la práctica docente desde una visión renovada e integral puede entenderse como el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos, participar en la gestión educativa y por último para fortalecer una cultura institucional para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida.

4

Las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de este.

En la educación no solamente es válida para recoger información acerca de los comportamientos y las actitudes del alumnado, sino que es útil también para el modelo teórico que representa la acción educativa, que implica evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje del docente.

23

Asimismo, debe contemplar y planear actividades reales que permitan a los alumnos desplegar sus recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) con el propósito de integrar procesos y contenidos por medio de la interacción con el material y con sus compañeros.

El maestro es el experto que enseña en una escuela, tomando en consideración que el concepto abarca a todos aquellos que tienen un título oficial para enseñar una ciencia o un oficio, el área profesional es la formalización de la experiencia, sabiduría o habilidad sobre la que se enseña y los mecanismos de gestión, considerando que estos son un componente indispensable de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), ya que definen estándares y procesos comunes que hacen posible la universalidad del bachillerato y contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas.

17

El modelo educativo se refiere a la interpretación particular de la enseñanza y del currículum y el establecimiento de las innumerables conexiones internas entre sus elementos, así como con los demás procesos sociales, el aprendizaje es un procedimiento de cambio invariable en el comportamiento de una persona generado por la experiencia, supone una transición conductual o un cambio en la competencia conductual que debe ser perdurable en el tiempo, otro criterio fundamental es que el aprendizaje sucede a través de la práctica.

## Metodología

2

Hernández (2010) señala que el enfoque cualitativo, conocido también como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica es

una especie de *paraguas* en el que se incluye una diversidad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos.

Por eso, se empleó el enfoque cualitativo para descubrir y refinar preguntas de investigación durante el proceso cualitativo, en lugar de iniciar con una teoría particular y luego dar un giro al contexto empírico, para ratificar si dicha teoría fue asistida por los hechos; el proceso de investigación empezó al examinar al mundo social en el cual se desarrolla el trabajo en este tiempo, se sustenta con el proceso de una teoría concreta con la que observó lo que sucede.

Sabiendo que en la mayoría de los estudios cualitativos no se comprueban hipótesis, estas se fueron generando durante el proceso refinándose conforme se recabaron más datos del estudio, este enfoque se fundamentó en métodos de recolección de los datos no estandarizados, por lo cual, no se llevó a cabo una medición numérica; por ello, el análisis no es estadístico, pues la recolección de los datos consistió en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes.

El proceso de indagación cualitativa fue flexible y se ejecutó entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.

Su propósito fue reconstruir la realidad tal y como la visualizan los actores de un sistema social previamente definido, en general se llama holístico, porque considera el *todo*, sin reducirlo al estudio de sus partes, estas indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias.

El enfoque cualitativo permite la flexibilidad del proceso, por lo que se pudo ir de la práctica a la teoría constantemente a través de la lógica y el método inductivo, por ello se logró saber la realidad que viven los profesores de la Escuela Preparatoria Oficial 136 para dar respuesta a las preguntas de investigación y conocer la práctica educativa de los docentes de la Escuela Preparatoria Oficial 136, para conducirse a la reflexión, con lo que se pudo concebir que la práctica docente carecía de las competencias comunicativas, pedagógicas y socioafectivas, pues al hacer la observación directa se participa en el desarrollo de las competencias docentes logrando en la competencia comunicativa que el profesor estableciera una comunicación efectiva con los diversos interlocutores que participan en el proceso educativo: estudiantes, padres, madres, tutores, directivos, supervisores, asesores,

es decir que estos comprendan lo que desea transmitirles, su intención y contenido y respondan con explicaciones comprensibles para relacionarse constructivamente.

En la competencia pedagógica lo importante fue lograr el aprendizaje en los alumnos a través de la enseñanza de competencias, pues es fundamental para el desarrollo del pensamiento y por último la competencia socioafectiva, considerando que el ámbito emocional es un aspecto crucial para la formación y el desarrollo de todo ser humano, ya que representa la capacidad para enfrentarse adecuadamente a las dificultades de la vida cotidiana, de igual manera me permitió reconocer todas las facetas emocionales para tener una mejor calidad de vida.

La investigación de tipo cualitativo admitió atender a detalle el pensamiento, interacción y reflexión de los profesores, en su ambiente natural como lo describe Mayan (2011) ya que permite conocer las experiencias de la gente en su cotidianidad, a través de una aproximación inductiva acerca de lo que pudiera ser o no ser verdad sobre el fenómeno o su contexto.

La investigación cualitativa buscó comprender a las personas dentro de su realidad, por lo tanto, existe una identificación con los participantes para experimentar esa realidad (Taylor y Bogdan, 1987). Ya que, en el estudio, el investigador forma parte del equipo de docentes de la institución, hay comunicación estrecha con los profesores horas clase de base y prelados y con los directivos; a través de 10 años de trabajo en la misma existen buenas relaciones de trabajo y empatía, lo que permite un acercamiento natural con la comunidad escolar.

En lo fenomenológico, se enfocó en reconocer percepciones, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias de los participantes ante un fenómeno o experiencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). De tal forma que en este proyecto se adaptaron los elementos subjetivos de la realidad que vive cada participante de la Escuela Preparatoria Oficial 136.

Por ello, no fue recomendable emplear juntos los propios sistemas cualitativos y cuantitativos. Como los métodos se hallan ligados a diferentes paradigmas y como hay que escoger entre estas dos concepciones globales excluyentes y antagónicas, también uno tiene que elegir entre los diversos tipos de métodos.

Así, un paradigma constó no solo de una concepción filosófica global, sino también de un nexo con un determinado tipo de método de investigación, entonces, el paradigma determinó el método y, aunque los métodos cualitativos no solo pueden ser empleados para descubrir las preguntas, resultó interesante formular los procedimientos cuantitativos, ya que no solo pueden ser empleados para responderlas.

Otro aspecto para considerar es que la metodología cualitativa representa la flexibilidad, por ello a lo largo de la investigación se presentaron situaciones que requirieron hacer modificaciones o adecuaciones oportunas sobre el número de participantes, los aspectos que se eligieron a observar, la forma de recolectar o analizar datos al considerarse un proceso de investigación que no siguió los pasos en un orden específico y se contemplaron varias posibilidades.

## Planteamiento del problema

El aprendizaje de los estudiantes fue resultado de una diversidad de variables, pero el papel del profesor frente a grupo es trascendente para impartir un cúmulo de conocimientos a sus estudiantes, el profesor supone que enseñar no se reduce al aspecto didáctico o a lo que se realiza en clase, sino que el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, propios de sus estudiantes, y en función de ello realiza su práctica docente; esto la convierte en un objeto de estudio complejo, porque incluye la interacción de diversas dimensiones: política, social, institucional, didáctica, interpersonal, personal y de valores.

Por ello la enseñanza ocurre en contextos donde los estudiantes se enfrentan a problemas y situaciones reales, por lo que el profesor busca que el conocimiento sea significativo mediante el uso de analogías, demostraciones, ilustraciones, e involucra a los estudiantes en actividades sociales y colaborativas de intercambio, debate y confrontación (Díaz Barriga, 2003). Esta dinámica, además, incluyó el intercambio de ideas entre el profesor y los estudiantes, en el que estos últimos moldean la idea presentada por el docente, pero no de forma pasiva (Shulman, 2005, p. 21).

Por tal razón, una de las preocupaciones de la Escuela Preparatoria Oficial 136, ha sido lograr que los docentes mejoren su práctica educativa, la

percepción que los estudiantes tienen de esta es el objetivo de mi investigación, la que asumo desde la reforma educativa como una herramienta de instrumentación de las políticas públicas dirigidas a este sector de la Educación media superior en México y su impacto en la transformación del modelo educativo.

Lo anterior sustentado en la reforma del modelo educativo, la reformulación de la oferta educativa y los cambios administrativos y organizacionales, todo ello tiene como finalidad proponer un modelo que promueva la reflexión en los profesores de educación media superior acerca de la acción docente que impulse cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables.

## Hipótesis

Sampieri (2014, p. 365) explica que en el enfoque cualitativo las hipótesis adquieren un papel distinto al que juegan en la investigación cuantitativa. Pocas veces se determinan antes de ingresar en el ambiente o contexto y comenzar la recolección de los datos (Williams, Unzu y Grinnell, 2005), es decir, durante este proceso se fueron formando las hipótesis de trabajo que se ajustaron gradualmente mientras se recabaron más datos, las hipótesis fueron uno de los resultados del estudio (Henderson, 2009).

Estas se modifican sobre la base de los razonamientos del investigador y las circunstancias y, por supuesto, no se prueban estadísticamente. Las hipótesis de trabajo cualitativas son generales o amplias, emergentes, flexibles y contextuales, se adaptan a los datos.

Las hipótesis se modificaron sobre la base de los razonamientos de la investigadora y desde luego no se prueban estadísticamente.

Las hipótesis de trabajo cualitativas son generales o amplias, emergentes, flexibles y contextuales y en este apartado los supuestos constituyen afirmaciones previas, pero que no cuentan con el mismo peso referencial de las premisas y por ello, solo pueden ser tomadas como antecedentes relativos para la investigación:

- La práctica educativa de los docentes de la Escuela Preparatoria Oficial 136 impacta en el aprendizaje de los estudiantes.

- El análisis del pensamiento, la interacción y reflexión de la práctica educativa del docente incide en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Una vez que se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos y la recolección de datos se pudo comprobar si las hipótesis iniciales eran correctas como se habían formulado en un inicio, y en caso de ser lo contrario se modificarían. Así:

- La práctica educativa de los docentes de la Escuela Preparatoria Oficial 136 no impacta en el aprendizaje de los estudiantes.
- El análisis del pensamiento, la interacción y reflexión de la práctica educativa del docente no incide en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

### Tratamiento del problema

**2** La recolección de datos ocurrió en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis; por lo que se llevó a cabo el proceso de observación y entrevistas a los cuatro docentes los diferentes campos disciplinares (Ciencias experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Comunicación) en una sesión de 100 minutos, apoyándose del instrumento correspondiente, se les notificó a los docentes acerca del proyecto de investigación para facilitar esta etapa y que ellos se familiaricen con la misma, además de que se sientan parte de ella como elementos indispensables en la obtención de los resultados.

**1** Con base en lo anterior se observaron diferentes escenarios de acción del profesor, como el salón de clase, reuniones, recesos, entre otros. Por ser el ambiente natural donde los profesores desarrollan las actividades, la investigadora obtuvo notas descriptivas sobre los ambientes, actividades, personas participantes y patrones desarrollados en las actividades.

Se realizaron observaciones dentro del salón de clase donde estuvieron presentes el profesor de la materia y la presencia de la investigadora durante toda la sesión de clase. Tras observaciones se realizaron durante las sesiones de clases fuera del aula, jornadas de acompañamiento académico fase

intensiva y ordinaria y en diversos lugares donde se practica la activación física sin alterar ningún elemento natural, siendo parte del equipo docente.

La entrevista es una técnica íntima, flexible y abierta realizada mediante una reunión para intercambiar información entre dos personas, se usará cuando el problema de estudio no se puede observar o sea muy difícil hacerlo pues permite obtener información detallada, sobre el tema de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado (Hernández *et al.*, 2010).

El objetivo de la entrevista dentro de la presente investigación fue recoger datos detallados y de primera mano sobre las prácticas docentes, como lo que opinan los estudiantes.

Fue importante para esta investigación que los docentes participantes se sintieran en confianza y libres para manifestar sus opiniones, en un intercambio formal de preguntas y respuestas, encontrando en el entrevistador la comprensión y empatía.

La entrevista y observación tuvieron actos en común, pues los entrevistados sintieron una gran libertad de expresión, la primera le permitió elegir sus palabras, mientras que la segunda lo deja en libertad de decidir sus actos. (Giroux y Tremblay, 2004, p. 162).

De acuerdo con Mayan (2001) las entrevistas cualitativas pueden ser semiestructuradas y no estructuradas ambas dan oportunidad de comprender los puntos de vista de los participantes en el estudio. En la entrevista no estructurada el entrevistado solo cuenta su historia, y en la entrevista semiestructurada existe un guion de preguntas abiertas en un orden específico en esta investigación se utilizaron ambos tipos de entrevista.

A través de la entrevista semiestructurada, se recabó información mediante 20 preguntas formuladas en un orden específico, propuestas por el doctor Manuel Flores Fahara, que dieron la pauta general de las condiciones actuales en que laboran los docentes de educación media superior enfatizando algunas variables como la carga de trabajo, el tiempo, el estrés, los cambios de roles dentro y fuera del aula, el sentido de bienestar o malestar profesional.

Se aplicaron cuatro entrevistas, en diferentes espacios del aula y en las horas libres de los profesores participantes.

Por las características antes mencionadas se realizaron entrevistas semiestructuradas en un primer momento de la investigación y al establecer

las categorías de esta y de las observaciones se decidió aplicar en un segundo momento entrevistas a profundidad, pues a partir de ellas se tuvo la oportunidad de conocer el enfoque completo de la situación observada en los espacios de acción del docente. La entrevista no estructurada dio oportunidad para que cada profesor contara su experiencia, en un ambiente de conversación entre iguales.

Por otro lado, independientemente de la flexibilidad de la investigación cualitativa, se deben considerar los criterios de rigor, validez y confiabilidad de los datos a través de la dependencia, credibilidad, transferencia y confirmación (Hernández, *et al.*, 2010).

Durante la recolección de los datos de la presente investigación se siguieron las pautas para mostrar evidencia de su validez al especificar el contexto y muestra para la aplicación de las observaciones y entrevistas, llevadas a cabo con precaución y coherencia el papel del investigador durante la observación y los métodos de análisis de datos, evitando las propias opiniones, dando prioridad a los datos que proporcionaron los participantes, considerando todas las evidencias por igual.

## Resultados

Para poder efectuar el análisis de los datos, la característica principal consistió en que recibimos datos no estructurados a los cuales les proporcionamos una estructura, aunque los datos son muy variados, pero en esencia consisten en observaciones de los investigadores y narraciones de los participantes: *a*) visuales (fotografías, videos, pinturas, entre otras), *b*) auditivas (grabaciones), *c*) textos escritos (documentos, cartas, etc.) y *d*) expresiones verbales y no verbales (como respuestas orales y gestos en una entrevista o grupo de enfoque).

Con respecto a la recolección y análisis de datos en la investigación cualitativa, estas ocurrieron de manera paralela, por lo que se han considerado las concepciones de Hernández *et al.* (2010) para llevar a cabo el proceso.

## Programa de actividades

ACTIVIDAD	OBJETIVO	FECHA	LUGAR	HORARIO
Selección de la muestra de 4 docentes	Solicitar su apoyo cuando se apliquen los instrumentos, así como el tiempo y espacio dentro de sus prácticas docentes	04 de febrero de 2022	Biblioteca escolar	8:40 a 9:30
Recolección de los datos	Se recolectarán los datos por medio de entrevistas y observaciones en el contexto de los participantes	08 al 11 de febrero de 2022	Aula de clases, biblioteca escolar	7:00 a 14:10
Se organizarán y prepararán los datos para su análisis detallado	Se transcribirán las grabaciones de las entrevistas, se ordenarán las rejillas de observaciones	14 al 18 de febrero de 2022	Oficina de pedagogo "A"	7:00 a 14:10
Revisión de los datos	Se dará lectura varias veces a los datos para identificar sus características y establecer un orden	21 al 28 de febrero de 2022	Oficina de pedagogo "A"	7:00 a 14:10
Identificarán las unidades de análisis	Se elegirá cuál es la unidad de análisis o significado adecuada a la luz de la revisión de los datos	07 al 11 de marzo de 2022	Oficina de pedagogo "A"	7:00 a 14:10
Describirán las categorías	Con la finalidad de compararlas y agruparlas por temas	Del 14 al 18 de marzo de 2022	Oficina de pedagogo "A"	7:00 a 14:10
Generar explicaciones o conclusiones	Dar a conocer de manera general en reunión posterior sobre los resultados de este análisis	Julio de 2022	Biblioteca escolar	7:00 a 14:10

7 En la investigación pedagógica, el investigador es usualmente una persona comprometida con la educación (profesor, administrativo o especialista en educación) que quiere utilizar el enfoque cualitativo para hacer <sup>44</sup> que considera más conveniente, bien sea para mejorar la enseñanza o para reflejar el grado de eficacia que tiene en su tarea y cómo puede mejorarla. La recolección de los datos <sup>3</sup> consistió en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes. De acuerdo a las características fenomenológicas de la investigación es importante considerar que el número de <sup>1</sup> muestra en la investigación cualitativa fue un grupo de cuatro personas sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia. (Hernández *et al.*, 2010, p. 394).

Para la investigación de los profesores que representan la muestra, son considerados por el perfil profesional y desempeño laboral, independien-

temente de su género o cualquier otra consideración, este caso al menos que se requiera ajustar la muestra durante el proceso de investigación se considerará al doble de cantidad planeada para poder generar datos más certeros los cuales pueden apoyar al logro de los objetivos señalados y la dinámica de selección sería la misma ya que se debe de seguir igual la línea de acción que indica el tipo de investigación.

Después, se agendaron las fechas y horarios para la observación de clase de los cuatro profesores para poder analizar y reflexionar sobre su práctica docente a través de los instrumentos ya establecidos.

Se eligió este número de cuatro casos considerando que puede manejarse adecuadamente de acuerdo a los recursos de tiempo, espacio y disponibilidad de horario, además la muestra permite responder a la pregunta de investigación de manera accesible y oportuna.

Es necesario tener un primer acercamiento con los compañeros elegidos, para explorar las posibilidades de participación y la accesibilidad en la población que se eligió para el estudio, existe variedad en lo que se refiere a los años de servicio, la preparación profesional y el desempeño laboral por lo tanto la muestra se determinó con previo conocimiento, juicio y criterio del investigador. Giroux y Tremblay (2004) señalan que la técnica de muestreo a juicio considera a los elementos que son representativos del grupo al que pertenecen y son elegidos por el investigador.

Por otra parte, durante la inmersión la investigadora realiza diversas observaciones del ambiente, las cuales se registraron en la bitácora.

En este sentido, dichas observaciones se llevaron a cabo en ambos momentos de la aplicación de los instrumentos, durante las observaciones de clase se pudo visualizar un contexto totalmente relajado en la clase de la profesora Mayra Gissel García Cano, los estudiantes participaron activamente durante las actividades programadas y la docente se mostró muy enfocada a la clase; un factor importante para mí es el horario de mi trabajo, ya que en el grupo de 3° II puedo realizar observación sin ningún contratiempo, el desempeño académico es bueno y el número de alumnos (47) es totalmente aceptable en el trabajo dentro del aula.

Algo similar sucedió en la clase del profesor Esteban Lucas Cedillo, quien trabajó en 3° I de manera dinámica, los alumnos tuvieron una actitud positiva, con un ambiente de respeto y confianza.

En el caso de la profesora María Selenia Rodríguez Gómez, el ambiente de clase fue un tanto confuso porque algunos de los estudiantes no entendieron por completo lo que tenían que hacer en la actividad solicitada de Inglés, pero poco a poco fueron disipando sus dudas. Además, el horario matutino influye en el grado de concentración de los estudiantes y por ser alumnos de primer grado les cuesta un poco de esfuerzo adaptarse a la forma de trabajo de dicha docente.

El docente de Matemáticas, profesor Francisco Becerril Sánchez le beneficia trabajar con pocos alumnos (47) en tercer grado, por ello le facilitó más el apoyarlo para que adquieran conocimiento los alumnos.

Finalmente, los docentes participaron manteniendo una actitud colaborativa y con la plena confianza de contribuir al aprendizaje personal y de sus alumnos.

En el contexto de las entrevistas, se realizaron dentro del horario escolar ya que se agendaron con anticipación y se aplicaron en diferentes espacios de la institución a modo de no interrumpir otras actividades, en general no hubo mayor problema con el espacio, pues tres entrevistas se realizaron en un aula de clases cuando los alumnos ya se habían retirado al receso, en ese momento se aprovecharon los espacios y una más se realizó dentro de mi oficina pues allí no hay interrupción de alumnos o docentes.

Asimismo, la investigadora platicó con integrantes del ambiente escolar, recabó documentos y otros materiales; en este aspecto se les informó a los docentes la intención de este proyecto, cabe señalar que ninguno de ellos mostró una actitud negativa para ser monitoreados en sus clases, sino todo lo contrario, hubo gran apoyo y respaldo.

Y finalmente se notificó a los docentes sobre las fechas y horas para trabajar dentro del aula la observación de clases para llevar a cabo también la aplicación de las entrevistas con fines académicos.

Con base en estos primeros datos, reflexioné y evalué todos los días el planteamiento, resultados e hipótesis. También, analicé si el ambiente y la muestra eran pertinentes en relación con su planteamiento e hice los cambios que creí necesarios como producto del análisis y reflexiones de la práctica de los docentes, también empecé a esbozar conceptos claves que ayudarían a responder al planteamiento y entender los datos.

Esta etapa fue de gran importancia para mí, porque, como ya lo había mencionado con anterioridad, llevé a cabo una prueba piloto para monitorear la práctica de los docentes y en las entrevistas pude observar que había preguntas innecesarias o algunas que no había considerado y que realmente debía emplear para poder obtener los datos que me ayudaran a lograr el objetivo de la investigación.

También obtuve datos de diferentes tipos: lenguaje escrito, verbal y no verbal, conductas observables, imágenes, por ello, los investigadores cualitativos tienen que constituir formas inclusivas para identificar las visiones de los participantes y acoger papeles más personales e interactivos con ellos, pues para llevar a cabo la observación en la inmersión inicial se puede, o no, utilizar un formato tan sencillo como una hoja.

Y a medida que avanza la inducción existe la posibilidad de generar listados de términos que no podemos dejar fuera y unidades que deben analizarse, pues después de la inmersión inicial y de que conocemos los elementos a enfocarnos, se pueden diseñar diversos formatos de observación, asimismo los posibles roles del observador son la no participación, pasiva, moderada, activa y participación completa. (Sampieri, 2014, p. 403).

Cabe señalar que los estados de la observación cualitativa son abiertos, es decir formativa y constituye el único método que se emplea en todo estudio cualitativo, pues la observación es una técnica de investigación social muy eficaz siempre y cuando se enfoque hacia un objetivo de investigación diseñado previamente, cuando se planifica sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas; cuando se regula y enlaza con estipulaciones generales, y cuando se sujeta a evidencias de fiabilidad y validez (Álvarez, 2016), esta facilita al investigador la materia de trabajo que después será asunto de tratamiento definitivo, por medio de la clasificación, tabulación, análisis y explicación.

Otro instrumento por mencionar es la entrevista, no olvidemos que la cualitativa es más íntima, flexible a diferencia de la cuantitativa. Sampieri (2014) expresa que se determina como una reunión que busca establecer una conversación e intercambiar información entre una persona, es decir el entrevistador; y otra que es el entrevistado u otras. En la entrevista se logra entablar una comunicación y el desarrollo de significados referentes a un tema, por medio de las preguntas y respuestas.

2 Las entrevistas se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Ryen, 2013; y Grinnell y Unrau, 2011). En las estructuradas, el entrevistador lleva a cabo su trabajo siguiendo una serie de preguntas específicas y se delimita únicamente a esta. Las entrevistas semiestructuradas se guían en una lista de asuntos o preguntas, pero el entrevistador tiene la posibilidad de formular preguntas adicionales para aclarar conceptos o extender la información. 12 17

Finalmente, las entrevistas abiertas se basan en una guía general de contenido y el entrevistador tiene toda la libertad para manejarla.

Las características de las entrevistas son que el principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, y pueden efectuarse en varias etapas, además son flexibles. Las preguntas y su orden de formulación se acoplan a los participantes, este medio es anecdótico hasta cierto punto y tiene un carácter menos formal, el entrevistador guía el ritmo junto con el entrevistado y le da dirección a la entrevista. Se toma en consideración el entorno social y resulta fundamental para la interpretación de significados. 37

El entrevistador enfoca su comunicación a los patrones y lenguaje del entrevistado, las preguntas se diseñan de maneras abiertas y neutrales, puesto que buscan obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio léxico. 2

Ahora bien, es momento de describir cómo se llevó a cabo la aplicación de las tres herramientas para la obtención de datos en este trabajo.

Primeramente, es necesario señalar que se llevó a cabo una observación no participante ya que se recogió la información desde afuera, sin intervenir en la práctica docente, en este caso el observador (yo) no participé, únicamente acudí a la clase para establecer el día para realizar dicha observación.

Las principales características fueron que en esta observación mi presencia fue poco visible y no me comprometí en los roles y el trabajo del grupo como miembro de él, sino que me mantuve apartada y alejada, esta situación fue más fácil para los docentes pues cuando pasé a observar las clases los alumnos ya tenían actividades programadas y estuvieron muy ocupados realizando las tareas, por lo tanto mi presencia fue muy poco notable.

En cambio, en otros fue un tanto más difícil ya que los mismos docentes manifestaron que se sentían nerviosos porque yo estaba en al aula, por lo tanto la atención se centró un poco al observador (yo), y en otro grupo

la actividad realizada era totalmente enfocada a la producción oral, en la que solicitaban mi participación pero les expliqué que no podía hacerlo por el enfoque de la investigación; sin embargo, tenía el deseo de hacerlo porque la temática era muy interesante pero esta vez mi postura era muy reservada para atender esos aspectos, una vez considerado este punto me limité a analizar las situaciones presentes en el desarrollo de la clase.

Algo que me parece importante resaltar es que cada docente tiene una característica específica al momento de impartir su clase; por ejemplo, el profesor Esteban Lucas Cedillo muchas actividades de investigación las realiza a través del trabajo por equipos con sus alumnos apoyándose en el contexto metodológico de estos trabajos para que realicen una explicación a detalle de cada uno de sus proyectos, se observa además que no profundiza con el uso de la bibliografía correspondiente en los trabajos de los alumnos, en cambio, la profesora Mayra Gissel García Cano fundamentó su clase de manera organizada y haciendo reflexionar a los alumnos sobre sus proyectos de vida, ya que en poco tiempo se enfrentarán a la continuidad de la educación superior o a la parte laboral.

En el caso de la profesora María Selenia Rodríguez Gómez, el tema central de la clase fue un aspecto gramatical, por lo tanto las habilidades de mayor énfasis fueron actividades gramaticales y el uso de lenguaje, además dio a los alumnos una serie de ejemplos con la única intención de que su clase fuese más didáctica a través del juego para practicar el idioma inglés.

Profesor Francisco Becerril Sánchez le beneficia trabajar sus temas utilizando las TIC's y dando ejemplos de la vida cotidiana.

Después, se estandarizaron los aspectos considerados en la investigación atendidos de la siguiente manera:

- Los cambios a través de la reforma educativa
- Estragos de la pandemia por la covid-19
- Ahora hay más evaluaciones para el docente
- Grupos muy numerosos de alumnos de primer grado
- Falta de proyecto de vida de los estudiantes
- Labor buena y bonita
- Actualización docente

Cada una con aspectos que describen a detalle los elementos a observar durante la sesión y el valor que les corresponde; en general considero que no habría factores que pudieran afectar los aspectos de confiabilidad y validez ya que dicho instrumento no sufrió modificaciones durante la prueba piloto y toma en cuenta los aspectos más relevantes de la práctica docente.

Sampieri (2014), explica que hay varios procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición, todos emplean medios y fórmulas que generan coeficientes de fiabilidad. La mayoría varían entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (fiabilidad total, perfecta).

En este caso, para el formato de observación el coeficiente de confiabilidad es elevada, pues como ya sabemos, entre más ítems tenga el instrumento, habrá mayor grado de confiabilidad.

El siguiente instrumento fue la entrevista, la cual al igual que la observación cumple con las características de confiabilidad, validez y objetividad porque se mencionan los datos del tema y la institución que está encargada del proyecto de investigación.

Se les informó a los entrevistados el objetivo de dicha actividad y se llevó a cabo la entrevista semiestructurada, donde las seis preguntas planteadas tuvieron apertura para ampliar la información solicitada.

Se cumplió con las recomendaciones señaladas por Sampieri (2014), ya que cada una de ellas se desarrolló en ambientes de confianza y con la importancia que requería, además de que la mayoría de los entrevistados aportó información semejante en los planteamientos establecidos por mí como entrevistadora.

El cuerpo de la entrevista estuvo conformado por los siguientes elementos:

- Encabezado
- Instrucciones
- Información general del entrevistado
- Guía de preguntas

Se emplearon herramientas de apoyo como la grabación en video de las entrevistas para poder captar totalmente las respuestas de los estudiantes, obviamente con la autorización de los cuatro docentes, enfatizando que la

información sería totalmente confidencial y con usos académicos solo para mi función como pedagogo A, todo esto con la finalidad de evitar posibles malos entendidos con el flujo de la información de alumnos y docentes.

El coeficiente de confiabilidad de este instrumento fue aceptable porque los cuestionamientos fueron moderados, puedo señalar que no hubo factores que pudieron afectar al instrumento pues en el lugar donde se aplicaron no hubo más personas que pudieran escuchar la conversación, los cuatro docentes no se sintieron observados por alguien más y sus respuestas pudieron ser del todo certeras y confiables.

## **Variables**

Del Carpio (2017) dice que una variable es una entidad abstracta que adquiere distintos valores, se refiere a una cualidad, propiedad o característica de personas o cosas en estudio y varía de un sujeto a otro o en un mismo sujeto en diferentes momentos.

También, para definir las variables, nos podemos basar en los indicadores que constituyen el conjunto de actividades o características propias de un concepto. No todos los indicadores tienen el mismo valor, es decir; aunque haya varios indicadores para su mismo fenómeno, habrá algunos más importantes que otros, y por lo general cualquier indicador que se tenga está basado en una probabilidad que representa al fenómeno.

Entonces, debido a la naturaleza de esta investigación se consideró que la variable es de tipo cualitativa ya que no hubo una medición estadística, sino que se buscó describir el método de enseñanza de los profesores que integran los colegios de la EPO 136.

A pesar de que se formularon dos hipótesis, se puntualiza que pueden tener modificaciones durante el proceso de investigación, ya que en la investigación cualitativa no son indispensables. Aun así, se considera que el indicador principal en la investigación es el análisis de la práctica educativa de los docentes de la Escuela Preparatoria Oficial 136, ya que, a través de las observaciones hechas y las entrevistas aplicadas, se podrá identificar la calidad de aprendizaje de los alumnos y se pueden valorar a través de una prueba de conocimientos para acentuar la información obtenida.

### 3 Discusión

Aun con las diferentes alternativas hasta ahora desarrolladas en Escuela Preparatoria Oficial 136, se observa incertidumbre con respecto a cómo guiar el proceso de enseñanza para lograr aprendizajes significativos.

Las estrategias propuestas fueron adecuadas para cumplir el objetivo de su creación, considerando que proponer estrategias pedagógicas permite elevar el rendimiento académico, a través de la orientación a los docentes como factores insustituibles en la formación afectiva y educativa de los alumnos y en la transmisión de la experiencia social, lo cual se sustenta en los resultados obtenidos luego de la aplicación de las estrategias metodológicas.

Asimismo, es importante que directivos y docentes continúen colaborando en cuanto a la motivación escolar para que los estudiantes se sientan apoyados y así puedan cumplir con los objetivos que nos marca el modelo educativo hoy en día.

### Conclusiones

Este proyecto de investigación de la Escuela Preparatoria Oficial 136, ha proporcionado las herramientas necesarias para poder entender lo que se debe hacer y la manera en cómo debe desenvolverse el docente, pues da la pauta para tener claros cada uno de los pasos a realizar y sobre todo que la investigación cualitativa a diferencia de la cuantitativa es más flexible y permite redireccionar el sentido de la propia investigación.

Gracias al diseño de actividades se podrá tener un mayor control y el tiempo que se tomará cada una de ellas, de esta manera habrá una mejor organización en la planeación, ejecución y análisis de los datos que se requieren. Si bien no es una tarea fácil de realizar, vale mucho la pena porque es la base en el proceso de investigación.

El objetivo general del proyecto fue analizar el pensamiento, interacción y reflexión de la práctica educativa de los docentes de la Escuela Preparatoria Oficial 136, lo cual fue cuestionado a cada uno de los docentes y se pudo ver que cada profesor emplea métodos específicos de enseñanza, enfocándose al desarrollo de las competencias pedagógica, comunicativa y socio afectiva, las cuales han favorecido hasta el momento a los docentes, sin ol-

vidar que asumen su responsabilidad para poder apoyar a los alumnos de la institución y complementar sus estudios académicos con actividades fuera del aula que los apoyen en el desarrollo de sus competencias; por lo tanto, el docente no es el responsable directo de dicho proceso.

La hipótesis que se había planteado se logró al ver que la práctica educativa de los docentes de la Escuela Preparatoria Oficial 136 impacta en el aprendizaje de los estudiantes. Se pudo comprobar que las competencias pedagógica, comunicativa y socioafectiva inciden en la calidad del aprendizaje de los alumnos, por supuesto esta hipótesis se comprobó al observar sus técnicas de enseñanza y la manera en que los alumnos procesaron dichos conocimientos, además que el análisis del pensamiento, la interacción y reflexión de la práctica educativa del docente permite la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

El haber realizado esta investigación referente al análisis de la práctica educativa de los docentes de la Escuela Preparatoria Oficial 136 pensamiento, interacción y reflexión me ha permitido reflexionar seriamente sobre el trabajo que realizo todos los días en la institución, propiamente en mi función de pedagogo A, pues a pesar de conocer las diversas competencias que el docente debe tener y aplicar en su vida laboral, la mayoría de las veces nos contagiamos de un sistema de intereses personales que por el verdadero aprendizaje de los estudiantes.

Desafortunadamente en nuestro país se han suscitado desafíos para los docentes en su actividad laboral, pues minimizan la importancia de formar una sociedad educada y preparada para enfrentar la realidad económica mundial. Sin embargo, no por eso dejaremos de luchar por aquello que nos apasiona y que disfrutamos hacer como profesionales de la educación; considero que es muy importante no dejar a un lado cada una de las aportaciones de los diversos autores, así como los enfoques que podemos usar en el aula, pues a pesar de que diversas metodologías se aplicaron en épocas diferentes a nuestra actualidad, nos damos cuenta de que siguen siendo funcionales para lograr que nuestros docentes en su totalidad adquieran las habilidades comunicativas, pedagógicas y socioafectivas.

## Referencias

- Álvarez, J. (2016). *¿Cómo hacer una Investigación Cualitativa en México?* México: Paidós-Educador
- Arancibia, V. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Chile: Universidad de Talca.
- Bustamante, A. Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(37).
- Díaz, A. (1998). *Investigación educativa, gestión y participación social*. México: Die/COMIE.
- García, E. (2010). *Competencias éticas del profesor y calidad de la educación*. Madrid: REIFOP.
- García, L. (2010). *Una visión docente de paradigmas*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Gouveia, M. (2000). El constructivismo como principio explicativo en la educación: una presentación y un riesgo. *Artículos Arbitrados*. 4(10). pp. 2-8.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (15 de noviembre de 2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Maquilón, J. (2003). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Murcia: Universidad de Murcia. \_029\_06.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx 144. Consultado el 17 de mayo de 2019.
- Mora, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación*. 29(2). pp. 67-99.
- Munari, A. (1999). *Jean Piaget (1896-1980)*. UNESCO. 24(1-2). pp. 1-10.
- Rodríguez, M. L. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- S/A. (2017). *Programa de formación de capital humano para el Modelo Educativo*. México: Colegio de Bachilleres del Estado de México.
- Sampieri, R. G. (13 de Noviembre de 2010). Metodología de la investigación. Recuperado el 17 de Marzo de 2018, de [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf).
- Taylor, S.J. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Madrid España: Paidós.
- Vélez, C. (2005). *Apuntes de metodología de la investigación*. Colombia: Universidad Eafit.
- Pérez G.A. (1992) *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

## XI. La gestión escolar como modelo de prácticas inclusivas en el trabajo directivo

RICARDO SALVADOR LONA LOZANO\*

MARÍA ASUNCIÓN RAMÍREZ RAMOS\*\*

ADRIANA REZA BRAVO\*\*\*

28

*La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores y educadoras. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica.*

PAULO FREIRE

### Resumen

En esta investigación se revisa la problemática generada a raíz de realizar prácticas inclusivas aisladas sin tener un proyecto en común como escuela, esto repercute en barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Se realizó un diagnóstico para obtener datos que ayuden a trazar una ruta metodológica la cual nos llevó a usar la investigación-acción. El trabajo se desarrolló durante ciclo escolar 2021-2022 en donde se observó que en la escuela primaria “Justicia y Libertad” turno vespertino no se han llevado a cabo prácticas inclusivas desde la gestión escolar, para ello se propone una metodología de nombre *inclusión en acción* con cuatro fases que ayudan a generar un trabajo diferente con respecto a la inclusión, en la fase tres se propone trabajar con un cuadrante inclusivo que busca direccionar el trabajo colectivo. Se plantea la siguiente pregunta que será guía en la investigación ¿cómo desarrollar prácticas inclusivas en el trabajo docente

\* Maestro en Educación Básica. Director escolar en nivel primaria del Subsistema Educativo Estatal en la Escuela Primaria “Justicia y Libertad”. ORCID://orcid.org/0009-0004-9657-0303

\*\* Doctora en Ciencias. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, sede regional Nezahualcóyotl, México. ORCID://orcid.org/0009-0001-0513-7714

\*\*\* Doctora en Ciencias en Educación Agrícola. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, sede regional Nezahualcóyotl, México. ORCID://orcid.org/0000-0001-6195-6119

desde la gestión escolar en la Escuela Primaria Justicia y Libertad turno vespertino? Para poder responder a dicho planteamiento se hace un estudio de aspectos pedagógicos, normativos y epistemológicos. Todo nos lleva a ver que es necesario desarrollar una metodología propia de la inclusión desde la gestión escolar.

**Palabras clave:** Prácticas inclusivas, socioinclusión, cuadrante inclusivo.

## Introducción

La educación es sin duda uno de los grandes pilares de toda sociedad, esta tiene características muy particulares que forman parte de todo proceso en la transformación de los individuos en socialización. A lo largo de la historia la educación ha tenido grandes evoluciones las cuales en su gran mayoría parten de las necesidades del momento, es decir, de las circunstancias que en la sociedad se van presentando.

Este trabajo documenta una experiencia en la Escuela Primaria “Justicia y Libertad” turno vespertino en el municipio de Chimalhuacán, donde se identificó bajo rendimiento escolar, la práctica cotidiana desde la gestión escolar es aislada, se hace énfasis en lo administrativo, observándose la necesidad de trazar un proyecto escolar inclusivo en acción desde la gestión directiva.

En consecuencia, en el presente trabajo se observa un análisis sobre la práctica educativa tomando en cuenta que esto es un proceso de investigación, por lo cual es necesario resaltar que “el diagnóstico no tiene una finalidad en sí mismo, sino que su finalidad es establecer los criterios metodológicos y pedagógicos que se van a emplear” (Luchetti, 1998 p. 18). Desde esta mirada es importante desarrollar el trabajo investigativo a partir del diagnóstico pedagógico, y así poder hacer uso de los recursos didácticos afines a las necesidades de este.

A su vez, cabe mencionar que la metodología de investigación-acción que se implementó es la propuesta por Latorre (2015) quien dice que la formación docente es un indicador de calidad, donde se entrelazan procesos reflexivos para interpretar los escenarios educativos, y crear escenarios nuevos a partir de problemáticas para mejorar la vida educativa.

## Metodología

Esta investigación es de corte pedagógico, por lo tanto, se hará un análisis de resultados cualitativos haciendo uso de la investigación-acción.

En primer momento, dentro de la inmersión al campo contextual, se aplicaron distintos instrumentos con la finalidad de tener un diagnóstico sobre aspectos que influyen en la práctica docente, por tanto, la estructura de la presente investigación está basada en la siguiente metodología:

Figura 1. Metodología diagnóstica.



Figura 1. Elaboración propia basada en "La investigación-acción; conocer y cambiar la práctica educativa" (Latorre, 2015).

## Descripción del contexto

La escuela es una organización en donde no solo se lleva a cabo un proceso educativo basado en planes y programas de estudio, sino que es un espacio en donde se aprenden habilidades, destrezas, valores, competencias que ayudan en gran medida a que los estudiantes puedan desenvolverse en sociedad, para Alfiz (1998) "Los chicos aprenden no solo lo que se les dice, aprenden lo que ven y viven en la escuela". Es decir, la escuela se convierte en un espacio que favorece el aprendizaje de los educandos.

## Contexto externo

La investigación se realizó en el municipio de Chimalhuacán, la escuela primaria “Justicia y Libertad” turno vespertino se localiza entre calle Jardines y av. Arenal, un día a la semana que fueron los martes. Sobre la avenida principal, que es av. Arenal, se pone un tianguis y esto complica un poco el tránsito vehicular, a sus alrededores se encuentra la plaza de los Mártires, la alberca semiolímpica y la unidad deportiva Tepalcates, un colegio de Estudios Científicos y tecnológicos del Estado de México (CECYTEM) Plantel Chimalhuacán, Escuela Preparatoria Oficial 232 “Luis Córdova Reyes”, Elektra Bordo Arenal, mercado 29 de Mayo y diferentes comercios como tiendas, negocios de preparación de alimentos, farmacias, entre otros.

La importancia de conocer el contexto en los cuales se desarrolla la gestión escolar ayuda a conocer la relación con los roles y jerarquías que se perciben dentro del plantel educativo como organización escolar, Guerra (1997) menciona que “la cultura es una variable que tiene la organización, la constituye y la integra”, factores que influyen en el desenvolvimiento de la práctica docente.

Por otro lado, con base en el panorama sociodemográfico del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) el municipio de Chimalhuacán cuenta con una población total de 705,193 habitantes, de los cuales 51.1 % son mujeres y 48.9 % son hombres, de estos en la siguiente figura se puede observar el nivel de escolaridad de la población.

Figura 2. Escolaridad de la población en Chimalhuacán

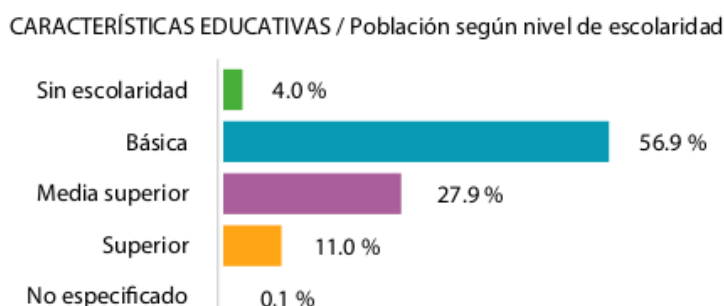


Figura 2. Datos tomados de: [https://inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825197889.pdf](https://inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197889.pdf) el 20/06/2022.

## Contexto interno

La Escuela Primaria Justicia y Libertad C.C.T. 15EPR4911W, turno vespertino cuenta con una superficie de 3,430.15 m<sup>2</sup>, en donde alberga en este ciclo escolar 2021-2022 un total de 171 estudiantes, 82 mujeres y 89 hombres distribuidos en 6 grupos atendidos por 6 docentes, un director escolar y un conserje.

## Diagnóstico pedagógico

La población donde se ha llevado a cabo la investigación es con las 6 docentes de la primaria, se les aplicó el cuestionario Honey-Alonso para conocer sus estilos de aprendizaje y así poder establecer actividades de mejor manera en esta investigación, los resultados son los siguientes:

Figura 3. Estilo de aprendizaje de las docentes.

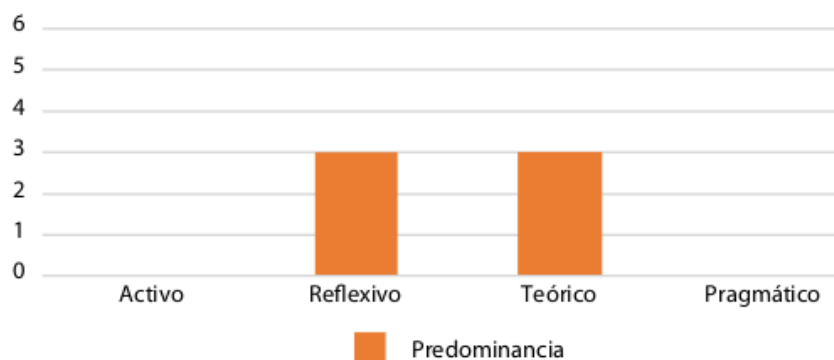


Figura 3. Estos estilos de aprendizaje se obtuvieron cuando las docentes ingresaron a la página <https://diged.usac.edu.gt/sfpu/cuestionario/chaea> en septiembre de 2021.

Se analizaron las fortalezas y áreas de oportunidad que se tienen en los ámbitos establecidos por el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), documento guía que traza una línea de acción para la implementación de prácticas inclusivas, en donde la sistematización del quehacer directivo redundará en las prácticas inclusivas de las docentes.

Una vez hecho el análisis documental, se pasó a la fase tres de la metodología de investigación para nuestro objeto de estudio, en esta fase se realizó

un formulario en Google en donde se plantearon diferentes preguntas a las docentes con la intención de observar la percepción que tiene sobre la inclusión y con ello poder definir la problemática en cuestión. Es importante mencionar que también se consideró la importancia de diferenciar la idea de integración con la inclusión, conceptos que, sin duda dentro de su estrecha relación, son diferentes en su conceptualización y guiaron la formulación de las preguntas.

Dicho formulario se desarrolló con base en todo lo observado y analizado hasta entonces. Los resultados mostraron la necesidad de llevar a cabo proyectos que ayuden a desarrollar prácticas inclusivas que redireccionen el trabajo con toda la comunidad escolar desde la gestión directiva.

### Jerarquización de problemas detectados

Una vez que se obtuvieron los resultados, el siguiente diagrama de pescado busca exponer la jerarquización de los problemas detectados.

Figura 4. Diagrama de pescado.



Figura 4. En este diagrama de pescado se muestran las causas y consecuencias de no llevar a cabo prácticas inclusivas desde la gestión escolar. Elaboración propia.

## Definición del problema principal

La práctica docente ha sido sin duda una de las principales tareas del quehacer educativo, una práctica educativa adecuada suma en las metas en común en el centro escolar. Por lo tanto, se puede realizar una intervención pedagógica que ayude a erradicar los problemas observados. Sin embargo, así como se observa en la figura 4, las causas que se muestran son el mayor problema que redundan en prácticas inclusivas poco favorables para la comunidad escolar.

Consecuentemente, la propuesta pedagógica a atender se basó en la puesta en marcha de un proyecto que ayude a la construcción del proceso inclusivo desde la gestión escolar, como se ha mencionado, no es claro el cómo poder llevar a cabo prácticas inclusivas en la cotidianidad docente. Cabe resaltar que la identificación de los hechos educativos se logró gracias a la información obtenida en el diario de campo, los instrumentos aplicados ya mencionados anteriormente, PEMC, reportes de evaluación, diagnósticos de grado, resultados obtenidos a nivel estatal y la observación del contexto interno y externo de la comunidad escolar.

## Justificación

Al poner a los estudiantes en el centro de la educación en nuestro país, se busca que todas las prácticas inherentes a la labor educativa se centren en el desarrollo de todas las habilidades, capacidades, valores, competencias, que sin duda se van a mostrar en el desenvolvimiento de los alumnos en la sociedad. Por ello, se busca que la práctica docente esté acorde a las necesidades actuales, por lo que es necesario poner en práctica diferentes estrategias como es un proyecto escolar que ayude a llegar a metas en común.

La escuela pública es una institución que a lo largo de la historia de la educación en México ha ido teniendo cambios con el propósito de brindar una mejor atención de calidad e integral a todos los estudiantes de nuestro país. En educación básica se ha hecho todo lo posible por tener un sistema robusto y bien diseñado para tener una educación eficaz para la niñez mexicana.

Por otro lado, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos no ha sido la excepción a los cambios que se han dado en la historia de la

educación en nuestro país, es así como vemos reflejado en el artículo 3.º de nuestra Carta Magna una reforma que intenta cubrir una educación lo más integral posible, así, en palabras del artículo ya mencionado “Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (CPEUM, art. 3, párr. II).

Se puede observar el término inclusión como concepto elevado a rango Constitucional, por tanto, se vuelve un mandato que todos en el ámbito de nuestras competencias debemos implementar.

Pero ¿qué es la inclusión? La educación inclusiva se puede definir “como una estrategia clave para alcanzar la educación para todos (declaración que se aprobó desde 1990), partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y fundamental de una sociedad más justa e igualitaria” (UNESCO, 2009), desde esta perspectiva podemos ir observando que la inclusión es un término adoptado no solo por nuestra Constitución, sino que es un concepto utilizado por organismos internacionales como la UNESCO, instituciones que buscan la manera de acercar la educación a todos.

Por lo anterior, los objetivos de dicha investigación son los siguientes:

### **Objetivo general**

Diseñar un proyecto escolar que le permita a las docentes desarrollar prácticas inclusivas en su quehacer educativo, a través de la implementación de proyectos socioinclusivos.

### **Objetivos específicos**

1. Emplear recursos que generen interés en las docentes por cambiar la práctica llevada hasta ahora, a través de proyectos socioinclusivos.
2. Generar actividades que permitan el desarrollo de competencias docentes que mejoren la práctica educativa.
3. Que las docentes generen cambios propositivos en su labor a la hora de realizar prácticas inclusivas con la comunidad escolar.

Pregunta de investigación:

¿Cómo desarrollar prácticas inclusivas en el trabajo docente desde la gestión escolar en la Escuela Primaria “Justicia y Libertad” turno vespertino?

## Metodología de investigación

De acuerdo con los resultados y datos obtenidos ya mencionados, la investigación que se llevará a cabo será de corte cualitativo, como parte del análisis entre la investigación con la práctica en el quehacer docente, para ello, se trabajará haciendo uso de la metodología de investigación-acción propuesta por Latorre (2015), quien dice lo siguiente: “la investigación-acción hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” este consta de cuatro etapas como se observa a continuación:

Figura 5. Metodología de investigación.



Figura 5. Ciclo dos y tres que corresponde a la metodología de investigación. Elaboración propia retomada de “La investigación-acción; conocer y cambiar la práctica educativa” (Latorre, 2015).

Lo anterior nos hace retomar el concepto de investigación cualitativa en donde, citando a Quecedo (2002), se menciona que “en la investigación cualitativa las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables,

sino considerados como un todo, además de estudiar a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan”. Con esto, afirmo la importancia de analizar al sujeto de estudio desde todas las miradas posibles con tal de conocerlo a profundidad y así dar continuidad al proceso de investigación cualitativa.

### Propuesta de innovación

La inclusión educativa es una herramienta fundamental en el proceso educativo de los centros escolares, se busca que todos sin distinción alguna gocen del derecho a la educación. El no realizar prácticas inclusivas desde la gestión escolar obstaculiza el trayecto escolar de los alumnos. Es imprescindible y fundamental que en los centros escolares haya una política inclusiva que redunde en los mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la participación en las actividades escolares de toda la comunidad.

La (SEP, 2010, p. 20) refiere que la barrera para el aprendizaje y la participación “es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, (...) participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo”.

Por lo anterior, es como se pretende desarrollar un proyecto, el cual integre distintos recursos pedagógicos que ayude al docente a desarrollar sus habilidades inherentes a su quehacer educativo, en este sentido Tobón refiere que: La primera meta de la socioformación es que las personas posean un sólido proyecto ético de vida (...) tengan un propósito claro en sus vidas, busquen la realización personal, trabajen con laboriosidad y perseverancia en el logro de las metas. (Tobón, *Proyectos formativos, teoría y metodología*, 2014, p. 10).

Para ello, es necesario realizar actividades que ayuden a las docentes a conocer la importancia y elementos de la inclusión, desde diferentes miradas como teóricas, jurídicas, metodológicas, para poder tener una visión amplia de lo que se quiere lograr desde la gestión escolar. Ampliar este conocimiento conlleva una transformación de la propia práctica que sin duda

en el futuro rendirá frutos favorables para todos los actores de la comunidad educativa.

## Marco teórico

En este apartado, siguiendo la línea de investigación – acción con la que se desarrolla esta investigación, se trabaja con uno de los referentes a considerar, el marco teórico o la revisión documental, donde se crea la importancia para el desarrollo de la investigación, pues con esto se sustenta el trabajo realizado. En este sentido, Latorre (2015) menciona que “la revisión documental facilitará la elaboración del marco conceptual o teoría donde se quiere situar el objeto de estudio” por tal, esta revisión documental estará conformada de la siguiente manera:

Tabla 1. Metodología del marco teórico.

MARCO TEÓRICO				
Estado del conocimiento	Marco epistemológico	Marco pedagógico	Marco mundial o internacional	Marco normativo nacional
<b>Clásicos:</b> Vygotsky  Morin  <b>Contemporáneos:</b> Ainscow Mel	<b>Categorías:</b> Inclusión Gestión escolar  <b>Subcategorías:</b> Trabajo colaborativo Aprendizaje basado en proyectos socio inclusivos	Casanova  Blanco  Tobón	Declaración universal de los derechos humanos ONU UNESCO Agenda 2030	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Ley General de Educación SEP 2012

Tabla 1. Autores clásicos y contemporáneos que sustentan el proceso de investigación. Elaboración propia.

## Vygotsky

El primer autor clásico que se retoma es al psicólogo ruso Lev Vygotsky, quien hace referencia sobre la importancia que hace el maestro en la interacción con los estudiantes, porque les permitirán asignar significado a los nuevos conocimientos que reciben.

Además, también afirmó que el aprendizaje humano es generalmente un proceso social que se enfoca no solo en cómo los adultos o sus compa-

ñeros influyen en el aprendizaje de un individuo, sino también que las creencias y actitudes culturales influyen en cómo se implementa el aprendizaje. Por lo cual Vygostky (citado por Antunes 2007) refiere lo siguiente:

Cuando un profesor ayuda a un alumno a atribuir significados, promueve una transformación que activa, en el nivel cognitivo, un contraste entre lo que conoce y lo nuevo. Este proceso es estimulado por un interés y una motivación que rompen un equilibrio inicial, provocando un desequilibrio que suscita determinadas acciones para conseguir un nuevo estado de equilibrio. (Antunes, 2007, p. 22)

Con esto, se hace referencia a la importancia que se tiene en la interacción social, la influencia que tienen los maestros en los procesos de aprendizaje de los estudiantes resulta significativo y esto resulta en el eficaz trabajo inclusivo educativo.

## **Morin**

Nuestro siguiente autor es Edgar Morin, este sociólogo francés ha mantenido un discurso apegado a la complejidad de las cosas, él expresaba la importancia de reconocer que las personas no son triviales, en este sentido la educación es, precisamente, una trivialidad en apariencia, pero no lo es, y no lo es porque no se puede predecir con exactitud lo que va a pasar en un momento determinado, y es así que nos damos cuenta de que la inclusión es precisamente eso, no es trivial. En palabras de Morin (1990):

La complejidad no es una receta para conocer lo inesperado. Pero nos vuelve prudentes, atentos, no nos deja dormirnos en la mecánica y la trivialidad aparentes de los determinismos. Ella nos muestra que no debemos encerrarnos en el contemporaneísmo, es decir, en la creencia de que lo que sucede ahora va a continuar indefinidamente. (Morin, 1990, pág. 75)

## Ainscow Mel

Con respecto a los autores contemporáneos que sustentan el proyecto de innovación se considera a Ainscow Mel de nacionalidad inglesa quien su campo de investigación es la inclusión y equidad. Este autor considera importante que la educación transite hacia una escuela inclusiva, en donde diferentes factores sociales son los que determinan las características de la comunidad escolar.

Ainscow (2003) menciona que <sup>21</sup> en cuatro los elementos que dan una definición de lo que es la inclusión: La inclusión es un proceso; la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras; inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos y la inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Para efectos de esta investigación nos centramos en el primer elemento. Ainscow dice que:

La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.

Esto es de suma relevancia, pues el desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela más que ser un concepto el cual habremos de reconocer y apropiar, es el reconocer la importancia de generar alternativas adecuadas mediante un proceso inclusivo.

## Marco pedagógico

Desde este aspecto, es imprescindible reconocer la importancia que tiene la gestión escolar en los centros educativos, para que haya un anclaje de los procesos educativos es vital que la gestión tome un rol preponderante en las

tareas de toda institución, la SEP (2022) a través de la página de internet MEJOREDU señala que:

La gestión escolar implica liderar y organizar al colectivo docente y los recursos de los que se dispone para enfrentar los desafíos cotidianos de la tarea escolar. Gestionar es impulsar un proyecto de escuela que permita alcanzar los mejores resultados de aprendizaje para todas y todos los estudiantes. Requiere mirar las tareas directivas desde diversos ángulos para orientar una participación más comprometida de la comunidad y la satisfacción con los logros que progresivamente se alcancen. (<https://www.mejoredu.gob.mx/seccion-insercion/estacion-4-e/hacer-que-las-cosas-sucedan-la-gestion-escolar>, párr. I)

Desde esta perspectiva, la gestión escolar implica un dinamismo que debe de estar en constante movimiento, el poder llegar a los fines que se buscan depende de la participación que se pueda dar con todos los actores de la comunidad escolar, con liderazgo del directivo; en este sentido, con base en la SEP (citado por Farfán y Reyes, 2017, p. 51):

El ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores que están relacionados con la “forma” peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica.

Ahora bien, lo anterior nos lleva a entender que la escuela pasa por procesos significativos que deben redundar en mejorar las prácticas educativas, es así como desde la gestión escolar puede entrelazarse una dinámica que priorice el trabajo inclusivo en beneficio de todos, Casanova (2016) señala que:

Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y

20

aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes (p. 29).

Desde la perspectiva de Casanova, la inclusión debe de contribuir a cada uno de los integrantes de la comunidad escolar, pero esto no podrá ser claro sin el liderazgo de la autoridad escolar. Para que cada actor pueda aportar su riqueza es necesario fortalecer la capacidad de gestión para que lo individual aporte a lo grupal y, por ende, a la particularidad de cada miembro, solo así se podrá dar un paso significativo en los hechos para que no quede solo en el discurso.

En este sentido es relevante que podamos ir vislumbrando que tanto la integración como la inclusión poseen enfoques distintos, no se puede confundir la una con la otra, pensar que la inclusión es solo un concepto nuevo establecido en las políticas públicas, es caer en una dinámica simplista, Blanco (2006) señala que:

El movimiento de la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, ya que como hemos podido observar hay muchos niños y niñas, además de aquellos con discapacidad, que tienen negado este derecho (pág. 6).

Así, la inclusión ve la importancia de que todos tengan acceso a la educación, que la participación sea producto de las buenas prácticas educativas, que los logros sean de todos y para todos. La integración solo se ha enfocado en brindar oportunidades de educación especial para que las personas puedan incorporarse, sin embargo, esto no ha podido transformar los sistemas educativos significativamente, en cambio la inclusión sin duda permite a todos hacer a un lado la discriminación que se vive al interior de los centros escolares.

### **Marco internacional**

El proceso de la inclusión educativa ha tenido un extenso debate a lo largo de la historia, las instituciones a nivel internacional han estado interesados

en que todo el alumnado del planeta tenga acceso a la educación, sin embargo, este ha sido un reto, pues hay múltiples factores como los sociales, culturales, religiosos, económicos, políticos, entre otros que se presentan y que no permiten que este objetivo sea pleno.

La inclusión educativa sigue siendo un desafío a nivel internacional, para que esto se logre es necesario que a nivel global las instituciones internacionales sean más firmes en este rubro. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) ha buscado que la educación sea inclusiva y para todos, que atienda a la diversidad, para ello en su artículo 1.º se establece que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos <sup>35</sup> con los otros”.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), menciona la importancia de que todos los alumnos deben de aprender juntos y que la educación inclusiva ayuda ahí erradicando cualquier factor discriminatorio, en este sentido, este organismo a través de uno de sus colaboradores Florence (2020) menciona que “las escuelas inclusivas constituyen una manera eficaz de luchar contra los comportamientos discriminatorios y la discriminación basada en cuestiones relativas al género, de crear comunidades acogedoras, construir una sociedad inclusiva y de lograr la educación para todos”

Por tal motivo la importancia de una educación para todos en donde se respeten las igualdades en derechos, que se respete al otro por el simple hecho de ser un ser humano genera una empatía que ayuda en gran medida a tener un acceso libre y sin restricciones a una educación para todos.

La misma UNESCO en 2017 establece diferentes objetivos de desarrollo sostenible que ayuden a fortalecer un esquema de educación de calidad y por ende inclusiva, en el objetivo de desarrollo sostenible 4 se contemplan 10 metas a seguir, sin embargo, en los siguientes puntos se rescatan de manera concreta para este proyecto los siguientes: “4.5 Igualdad entre los sexos e inclusión; 4.7 Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial; 4.a Entornos de aprendizaje eficaces y 4.c Incrementar la oferta de docentes cualificados” Estos puntos están en estrecha relación y cada uno de ellos interviene para hacer una educación de calidad, una educación para

todos, o sea, educación inclusiva, educación que son factores de interés expuestos en la agenda 2030.

En cuanto a la ONU, el comité sobre los derechos de las personas con discapacidad en el artículo 24 del Comentario General N° 4/2016 de 2 de septiembre, se establece una educación inclusiva, se menciona que:

El derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad (p. 3).

En este comentario que desarrolla la ONU se pone hincapié en la necesidad de fortalecer en todo momento una educación inclusiva, pero que pone de manifiesto el énfasis que se tiene que colocar en aquellos que están en una situación de exclusión, sea por el motivo que sea.

### Marco normativo

En México la educación es un derecho que está garantizado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es un derecho que desde 1917 ha ido evolucionando en su construcción política, jurídica y social, este derecho es un bien público y por tanto garantiza a todos el acceso, por lo que la sociedad mexicana tiene la facultad de ejercerlo. El derecho a la educación en México es <sup>41</sup> protegido por el artículo 1.º constitucional, en este artículo se expresa que toda persona gozará de los derechos humanos establecidos en la Constitución y los Tratados Internacionales de los cuales México es parte.

El artículo 1.º contempla principios que garantizan la evolución de los derechos, en este caso del derecho a la educación. Los principios rectores en este documento magno son: universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Estos principios son la columna vertebral de la educación en México y de los derechos fundamentales.

Asimismo, en el párrafo sexto del artículo 3.º la Constitución establece el papel imprescindible de los educadores en el cambio social, en este párrafo se menciona que “las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social” (DOF 15-05-2019), transformación social que solo se va a dar si los educadores se dan cuenta del papel tan importante que tienen en su práctica, en ese sentido, dentro del proceso educativo la comunicación es importante y necesaria. Desde esta perspectiva considero importante el papel que desempeñan los maestros en el cambio educativo, desde mi punto de vista la comunicación es uno de los factores imprescindibles para que pueda haber una excelente relación entre el educando y el educador.

Continuando con este marco normativo, en 2019 en el DOF se publica la nueva Ley General de Educación (LGE, 2019, art. 7, párr. I, fracción II) en ella se establece que la educación será “inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras del aprendizaje y la participación (...)” de esta manera tenemos una ley en materia educativa que procura el derecho a la educación de todos y que incentiva jurídicamente a todos los actores involucrados en el ámbito educativo a incluir y no excluir.

### **Contexto problematizador**

En la escuela primaria “Justicia y Libertad” C.C.T 15EPR4911W se presentan algunas dificultades para realizar prácticas inclusivas, las razones pueden ser diversas: actualización docente, falta de desarrollo de un proyecto escolar inclusivo que guíe la actuación en su quehacer educativo, etc., en consecuencia, se pueden presentar barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Dicho acontecimiento logra afectar el desarrollo educativo de los alumnos en su tránsito por la escuela, por ello, se implementó la estrategia que se ha titulado “Yo me incluyo”, considerando las ideas y experiencia de las docentes. Actualmente las escuelas deben de tener un enfoque inclusivo, sin embargo, esto se lleva de manera teórica y la práctica suele ser imprecisa.

La propuesta constó de una serie de actividades con bases didácticas y pedagógicas haciendo uso de distintos recursos como la reflexión, auto-

crítica y trabajo colaborativo que permiten potenciar las competencias docentes de acuerdo a lo establecido en el marco normativo en lo que se refiere a la inclusión y así fortalecer el perfil académico del estudiante de dicha institución.

## **Propósitos de la intervención**

### **Propósito general**

Al finalizar el proyecto llamado “Yo me incluyo”, se pretende que las docentes adquieran habilidades que les sirvan en su cotidianidad, además de fomentar la importancia de desarrollar proyectos inclusivos que ayuden a todos a llegar a metas en común, por lo tanto, el propósito general del mismo es:

- Desarrollar un proyecto escolar que influya en las prácticas de las docentes a través de una metodología socioinclusiva.

### **Propósitos específicos**

- Las docentes tendrán la capacidad de desarrollar e implementar distintas actividades, con el fin de ampliar sus conocimientos y mejorar su práctica. Además, mejorarán sus habilidades de colaboración a través de su participación en el proyecto.
- Las docentes tendrán la capacidad de comprender, emplear, reflexionar e interesarse en el proyecto, con el fin de ampliar sus conocimientos desde la gestión escolar.
- Las docentes podrán hacer uso del trabajo colaborativo como eje fundamental para lograr objetivos personales y colectivos que buscan un bien común.

## **Fundamentación pedagógica**

Con base en el enfoque socioformativo en el que se enfatizan distintas dimensiones, retomando a Tobón (2016). La socioformación busca la deconstrucción de prácticas educativas tradicionales que son obstáculo de la

innovación, busca potenciar el pensamiento de acuerdo con las circunstancias actuales. Este proceso de construcción presenta tres rasgos concretos: es un proyecto formativo; busca formar seres humanos integrales con un sólido proyecto ético de vida; pretende desarrollar el espíritu emprendedor y tiene como reto formar competencias genéricas y específicas necesarias para el desarrollo humano y social.

Para este apartado es necesario partir de la definición de socioformación en la dimensión educativa debido a que la propuesta se desarrollará a partir del proyecto formativo. La socioformación es un enfoque educativo que busca responder a los retos que se presentan en la sociedad con base en la ejecución de proyectos formativos transversales, buscando que todos los actores de la comunidad escolar tengan un sólido proyecto de vida, competencias para poder desenvolverse en los retos del contexto y el trabajo colaborativo. (Tobón, 2013, p. 8).

Considerando lo anterior, se recupera para esta intervención la importancia de la inclusión educativa, la cual es la columna para desarrollar una escuela inclusiva como quehacer diario de los educadores. Cabe señalar que se tomó el Índice de Inclusión, que es una traducción al castellano por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), en donde se busca construir comunidades escolares participativas a través de un proceso inclusivo. A continuación, en la figura 6 se describirá el enfoque seleccionado, para brindar un mejor entendimiento.

Figura 6. Proceso del Índice.

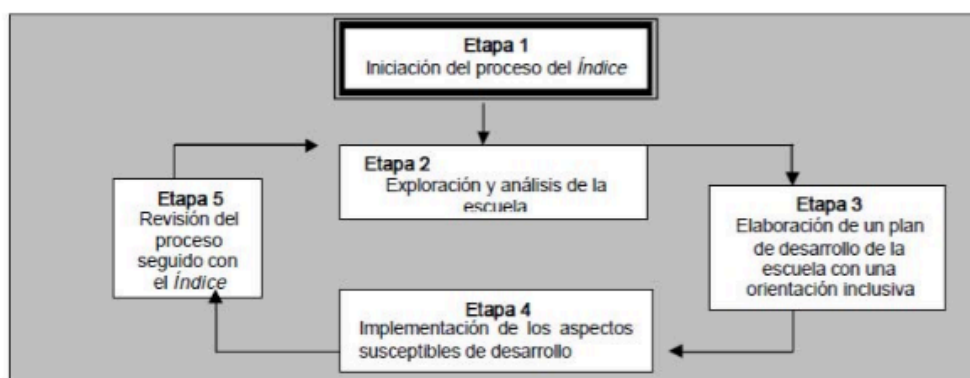


Figura 6. Se describe el proceso para desarrollar escuelas inclusivas. Retomado en (Booth y Ainscow, 2000, p. 29)

A partir de este enfoque se construirán las competencias y conocimientos a desarrollar en las docentes, razón por la cual se plantean principios propios que guiarán la pedagogía planteada:

1. Colocar a las docentes frente a situaciones complejas y significativas.
2. Las docentes trabajan y asimilan los contenidos.
3. Las docentes son protagonistas en la construcción del proyecto.
4. Las docentes en todo momento muestran visión inclusiva.

Dicho lo anterior, se pretendió desarrollar, lo mejor posible, las capacidades de las docentes para propiciar el trabajo colaborativo necesario a partir de sus experiencias y conocimientos. Para centrarse en el desarrollo del proyecto se requiere generar actividades donde las docentes tengan una participación dinámica (saber hacer), impulsar la toma de decisiones y conceptualizar.

### **Implementación operativa de la propuesta de trabajo**

El presente apartado integra la estrategia pedagógica que se implementará en la escuela Primaria “Justicia y Libertad” con la plantilla docente que consta de 6 educadoras y 1 directivo, la cual se ha titulado: “Yo me incluyo”, dicha estrategia se ha elaborado con base en los resultados expuestos en el capítulo I (diagnóstico), donde se muestra que en la escuela no se realizan prácticas inclusivas las cuales repercuten en el paso de los educandos por la escuela. Por lo tanto, se tiene como objetivo general:

Diseñar un proyecto socioinclusivo que les permita a las docentes y directivo desarrollar habilidades en su práctica cotidiana, a través de un enfoque inclusivo.

En la tabla 2 se puede observar de manera más concisa la organización de dicho proyecto.

Tabla 2. *Distribución del proyecto.*

Destinatarios	Docentes de escuela primaria "Justicia y Libertad" turno vespertino
Espacios	Dirección escolar, aula de clases
Periodo	Octubre de 2021 a febrero de 2022
Duración	20 h
Sesiones	8 de 1 ½ h cada una

Tabla 3. *Distribución del proyecto por secuencias didácticas.*

Proyecto	Secuencias didácticas	Número de sesiones	Horas
1	4	8	12

El lugar donde se llevó a cabo la investigación fue la Escuela Primaria "Justicia y Libertad" en el turno vespertino. El grupo muestra está ubicado con las 6 docentes de las cuales todas son del sexo femenino. Para obtener el diagnóstico se aplicaron distintos instrumentos y se llevó a cabo la recopilación de documentos oficiales para triangular la información. El mayor problema pedagógico que se presenta es la actualización docente con respecto a las prácticas inclusivas.

Para dar cumplimiento a dicho propósito se realizará una unión entre los proyectos socioformativos y el Índice de inclusión, para poder establecer la metodología "Inclusión en Acción" la cual forma parte del "ciclo socioinclusivo" que nos permitirá reflexionar sobre las prioridades de desarrollo en la institución. Para ello, se muestra en la figura 7 la propuesta metodológica que da lugar a la "Inclusión en Acción".

Para favorecer el desarrollo del proyecto, se seleccionaron 2 prioridades de desarrollo establecidas en las dimensiones del cuadrante inclusivo (ver figura 8), en los estudiantes la dimensión a atender es la inclusión didáctica que de acuerdo a los resultados del formulario 16.7% de las respuestas establece que los estudiantes no le entienden a las clases de las maestras y, con respecto a los padres de familia la dimensión a atender es la inclusión para el aprendizaje y la participación que, de acuerdo a los resultados del formu-

lario, 28.9 % de los padres de familia no sentían confianza de enviar a sus hijos a la escuela a causa de lo sucedido por la pandemia de covid-19.

Las actividades se distribuyeron en un proyecto debido al ritmo de trabajo de las docentes y la situación que se presenta al realizar trabajos de reforzamiento con los estudiantes por el regreso a clases semipresencial derivado del confinamiento a causa de covid-19 en los 2 ciclos anteriores.

## Descripción general de la propuesta

El proyecto “Yo me incluyo” se sustenta a partir del ciclo socioinclusivo el cual consta de cuatro fases, (ver figura 7). La primera corresponde a direccionar el proyecto, aquí se hace una exploración, análisis y diagnóstico de la escuela; la segunda fase tiene la finalidad de planear, en este momento del ciclo se determinan las actividades que se planearán con una mirada inclusiva; la tercer a fase es accionar, aquí se pondrá en marcha el proyecto “Yo me incluyo” con base en las dimensiones del “Cuadrante Inclusivo” el cual es parte de la propuesta de trabajo del ciclo socioinclusivo; finalmente en la fase cuatro evaluar y reflexionar el ciclo; se pretende que se observe todo lo planteado hasta el momento del ciclo para ver los elementos que sean susceptibles de mejora.

Figura 7. Metodología de la inclusión en acción.



Figura 7. Ciclo socioinclusivo de la metodología de la inclusión en acción. Elaboración propia.

En la fase 3 del ciclo socioinclusivo se trabaja con un cuadrante que busca determinar diferentes aspectos que se pueden presentar como barreras de acceso a la educación en las escuelas, consta de cuatro dimensiones: dimensión en la inclusión para el aprendizaje y la participación; dimensión en la inclusión estructural escolar; dimensión en la inclusión de sentido de pertenencia y dimensión en la inclusión didáctica.

A su vez el cuadrante inclusivo busca cubrir dos aspectos importantes para que se pueda dar con eficacia la metodología de la inclusión en acción; por un lado, se busca que con una visión horizontal se cubran todas las necesidades que se presenten en los estudiantes para llevar a cabo un proceso en donde los actores sean capaces de autoincluirse, que se puedan involucrar de manera autónoma en un proceso que es complejo, pero con la participación de estos se puede lograr. En la visión vertical, se busca que cualquier persona sea capaz de eliminar las barreras que se le presentan, que acceda progresivamente a su derecho a la educación, aquí la ayuda y guía de los demás es importante, sin embargo, es necesario reconocer lo significativo que es ser partícipe de su propio acceso.

Figura 8. Dimensiones del Cuadrante Inclusivo.

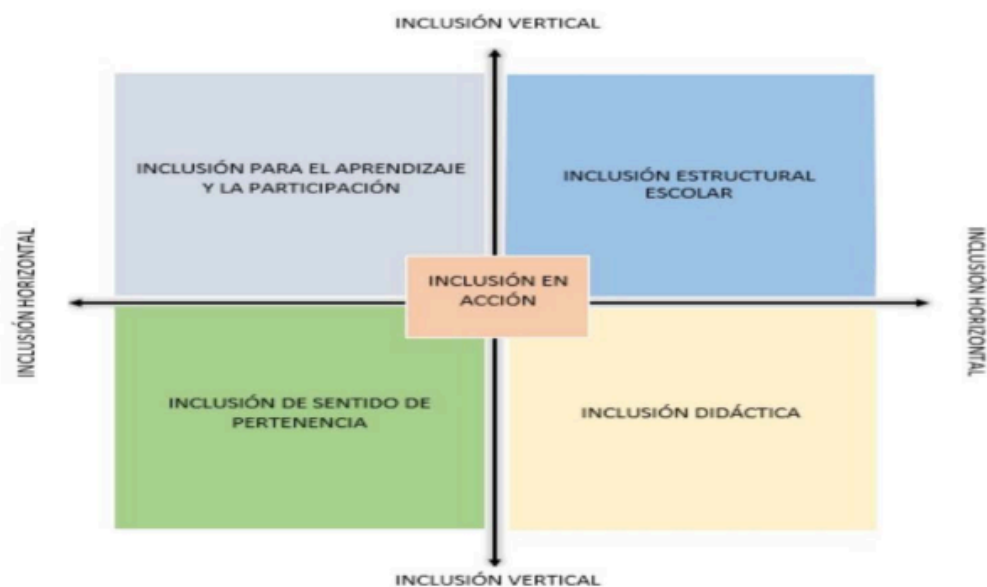


Figura 8. Dimensiones del cuadrante inclusivo el cual corresponde a la fase tres del ciclo socioinclusivo. Elaboración propia.

## Plan de evaluación

Ese apartado tiene la intención de mostrar cómo se llevó el proceso de evaluación del proyecto socioinclusivo ya mencionado, esto nos ayudó a valorar la efectividad de este y poder responder a la pregunta de investigación.

En este sentido, la evaluación de las actividades será a través de listas de cotejo para Tobón (2017) las “listas de cotejo son instrumentos para evaluar productos de desempeño determinando el cumplimiento o no cumplimiento de unos determinados indicadores” (p. 65), toda vez que es una evaluación sencilla, esta no deja de mostrar diferentes indicadores donde se muestra una determinada evidencia. Para ello la metodología de las listas de cotejo es sencilla de acuerdo con dos categorías: SÍ o NO.

Finalmente, este plan de evaluación está elaborado con el propósito de ayudar a evaluar de manera clara la intervención en el desarrollo del proyecto, aun así, se podrá adaptar o ajustar a las condiciones que se presentan durante la aplicación de la intervención pedagógica con las docentes.

## Resultados

En armonía con la pregunta de investigación establecida desde el capítulo I, correspondiente a: ¿Cómo desarrollar prácticas inclusivas en el trabajo docente desde la gestión escolar en la Escuela Primaria Justicia y Libertad turno vespertino? Se puede realizar la siguiente conjetura:

Los proyectos socioinclusivos permitieron que las docentes pudieran desarrollar una competencia inclusiva, esta ayudó a tener una visión más clara de cómo realizar prácticas inclusivas en su quehacer diario como educadoras. Cabe mencionar que el haber realizado una unión con el índice de inclusión y los proyectos socioformativos, se trazó una ruta más clara con respecto a cómo poder llevar un proceso inclusivo en la escuela con una metodología diferente.

Asimismo, esto llevó a las docentes a tener un pensamiento más crítico y reflexivo con respecto a su práctica, se mostró un mayor interés al conocer de qué forma llevar un proceso inclusivo, primero desde la parte institucional y, posteriormente, en sus aulas.

Al principio del proyecto se observó la falta de conocimiento o actualización con respecto a la inclusión, esta en sus diferentes dimensiones logró dar una mejor conceptualización al abordar ese tema tan complejo. Sin embargo, en el recorrido que se dio de manera colaborativa al desarrollar un proyecto socioinclusivo, se detona una mayor claridad con respecto al cómo hacer prácticas inclusivas en el quehacer cotidiano como docentes.

Esto nos permite reflexionar sobre la sensibilidad que el humano posee y por qué es importante concebir su aprendizaje de manera integral.

## Conclusión

En este apartado, último de nuestro proceso de investigación-acción, el cual corresponde al proceso reflexivo. De acuerdo con Latorre (2015) “La reflexión constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación-acción, la fase con la que se cierra el ciclo”, con esto, Latorre da claridad a la investigación, pues detona un significado a la práctica educativa en donde todos podemos seguir aprendiendo.

Para dar seguimiento a este apartado, mencionaré cuál fue el impacto de los resultados obtenidos con base en la metodología de investigación. Para ello, y para dar respuesta a la pregunta de investigación, se puede concluir que uno de los recursos que mayormente favorecerán una educación integral para los estudiantes es la formación de sus formadores, en este sentido:

- **Los proyectos socioinclusivos:** Muestran un camino diferente para el que habitualmente estamos acostumbrados a la hora de trazar un rumbo que nos ayude a llegar a una meta en común.
- **Inclusión en acción:** Marca una orientación diferente con respecto a cómo es que se debe de llevar a cabo un proceso inclusivo en las escuelas, contribuye a entender de qué trata la inclusión con sus múltiples facetas, accionar de manera autónoma.

De esta forma, y de acuerdo con la socioinclusión, la gestión escolar puede mostrar una cara diferente al trabajo que se debe hacer con los do-

centes, pues no solo la gestión escolar debe centrarse en la parte administrativa, sino que debe demostrar un liderazgo de calidad a la hora de brindar el servicio educativo.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). Diez experiencias de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral hoy. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Libro\\_Se\\_Puede.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Libro_Se_Puede.pdf)
- Aguerreberre, J. M. (2019). *El proyecto educativo en la institución escolar, elaboración y ejecución*. México: Parmenia.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Recuperado de [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf)
- Alfiz, I. (1998). *El proyecto educativo institucional*. Buenos Aires: Aique.
- Antunes, C. (2007). *Vygotsky en el aula ¿quién diría?* Argentina: Sb
- Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Colombia: Universidad surcolombiana, facultad de ciencias sociales y humanas, programa de comunicación social y periodismo: Neiva.
- Blanco, E. (2011). Los límites de la escuela, educación desigualdad y aprendizajes en México. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Casanova, Ma. (2016). Educación inclusiva: un modelo de futuro. Recuperado de [https://docer.com.ar/doc/x0enxnn\\_o\\_file:///C:/Users/HP/Downloads/Educaci%C3%B3n%20inclusiva\\_%20un%20modelo%20de%20futuro%20\(2\).pdf](https://docer.com.ar/doc/x0enxnn_o_file:///C:/Users/HP/Downloads/Educaci%C3%B3n%20inclusiva_%20un%20modelo%20de%20futuro%20(2).pdf)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019). Art. 3. México. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Consejo Estatal de Población. (2020). Población por Municipio. Recuperado de [https://coespo.edomex.gob.mx/informacion\\_municipal](https://coespo.edomex.gob.mx/informacion_municipal)
- Corominas, J. (1987). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Recuperado de [https://www.academia.edu/29104681/Breve\\_diccionario\\_etimol%C3%B3gico\\_de\\_la\\_lengua\\_castellana\\_Joan\\_Corominas](https://www.academia.edu/29104681/Breve_diccionario_etimol%C3%B3gico_de_la_lengua_castellana_Joan_Corominas)
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Resolución 217 A (III). Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Farfán, M y Reyes I. (2017) Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Downloads/917-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1052-1-10-20190717.pdf>

- Frigerio. (1992). *Las instituciones educativas cara y ceca*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Guerra, M. Á. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. ALJIBE.
- H. Ayuntamiento de Chimalhuacán. Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM-15mexico/municipios/15031a.html#:~:text=Chimalhuac%C3%A1n%20fue%20fundado%20en%201259,era%20del%20pueblo%20de%20Culhuac%C3%A1n>
- Latorre, A. (2015). *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, L. (2019). *Gestión educativa en acción: cómo desarrollar, motivar y liderar a tu equipo docente*. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ley General De Educación (2019). Art. 7, 16. México. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Luchetti, E. y Berlanda, O. (1998). *El diagnóstico en el aula. Conceptos, procedimientos, actitudes y dimensiones complementarias*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Recuperado de [http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin\\_Introduccion\\_al\\_pensamiento\\_complejo.pdf](http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf)
- Navarro, M. (2009). *Gestión escolar. Resultados de investigación: del discurso a la realidad en las escuelas*. México: ReDIE. Recuperado de <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/gestion.pdf>
- ONU. (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*. Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/263/03/PDF/G1626303.pdf?OpenElement>
- Plancarte, P. (2017). *Inclusión educativa y cultura inclusiva*. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Recuperado de [http://red.dgire.unam.mx/escuelas\\_en\\_red/contenido/cultura-inclusiva.pdf](http://red.dgire.unam.mx/escuelas_en_red/contenido/cultura-inclusiva.pdf)
- Quecedo, R.; Castaño, C. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa* *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14, 2002, pp. 5-39. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteiz, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Ramos, J. (2012). *Inclusión/Exclusión: una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas sociales*. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, vol. VII, núm. 14, julio-diciembre, 2012, pp. 72-99. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México Distrito Federal, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211026873003.pdf>
- SEP. (2011). *Planes y programas de estudio 2011, educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes*. México: SEP: Herramientas para la evaluación en educación básica.
- SEP. (2018). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.

México: SEP.

SEP. (2022). Hacer que las cosas sucedan: La gestión escolar. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/seccion-insercion/estacion-4-e/hacer-que-las-cosas-sucedan-la-gestion-escolar>

Suárez, M. (27 de marzo de 2020). La educación en la era digital. (S. I. integral, Entrevistador)

Suprema Corte de Justicia de la Nación (2018). Reseñas argumentativas. Reseña del amparo directo 31/2018. Recuperado de [https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/resenias\\_argumentativas/documento/2019-03/res-APD-0031-18.pdf](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/resenias_argumentativas/documento/2019-03/res-APD-0031-18.pdf)

Tobón, S. (2013). *Formación Integral y Competencias: Pensamiento Complejo, Currículo, Didáctica y Evaluación*. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos transversalidad y desarrollo de México*.

México: CIFE.

Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos, teoría y metodología*. México. Pearson Educación de México.

Tobón, S. (2016). *Metodología de la gestión curricular: una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.

Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Mount dora (USA): Kresearch.

UNESCO. (2009). Inclusión educativa y cultura inclusiva. Recuperado de [http://red.dgire.unam.mx/escuelas\\_en\\_red/contenido/cultura-inclusiva.pdf](http://red.dgire.unam.mx/escuelas_en_red/contenido/cultura-inclusiva.pdf)

UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_spa?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-f58e1cfb-773e-4e61-b211-6c3910d6b65c](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_spa?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-f58e1cfb-773e-4e61-b211-6c3910d6b65c)

UNESCO. (2020). Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Recuperado de: <https://gem-report-2020.unesco.org/es/america-latina-y-el-caribe/>



*Didácticas virtuales y práctica docente,*  
de Fernando Carreto Bernal y Tania  
Morales Reynoso (coordinadores), editado y  
publicado por Ediciones Comunicación Científica,  
S. A. de C. V., se publicó en formato PDF, Epub3 y HTML5,  
en noviembre de 2023.

# Didácticas virtuales y práctica docente

---

INFORME DE ORIGINALIDAD

---

# 5%

ÍNDICE DE SIMILITUD

---

FUENTES PRIMARIAS

---

1	<a href="https://docplayer.es">docplayer.es</a> Internet	1611 palabras — 2%
2	<a href="https://docs.com">docs.com</a> Internet	260 palabras — < 1%
3	<a href="https://revista.universidadabierta.edu.mx">revista.universidadabierta.edu.mx</a> Internet	233 palabras — < 1%
4	<a href="https://issuu.com">issuu.com</a> Internet	208 palabras — < 1%
5	<a href="https://es.scribd.com">es.scribd.com</a> Internet	206 palabras — < 1%
6	<a href="https://app5.educacionbc.edu.mx">app5.educacionbc.edu.mx</a> Internet	171 palabras — < 1%
7	<a href="https://upnmorelos.edu.mx">upnmorelos.edu.mx</a> Internet	122 palabras — < 1%
8	<a href="https://www.iisue.unam.mx">www.iisue.unam.mx</a> Internet	110 palabras — < 1%
9	<a href="https://documentop.com">documentop.com</a> Internet	102 palabras — < 1%
10	<a href="https://relen.redesla.la">relen.redesla.la</a> Internet	92 palabras — < 1%

[sinectica.iteso.mx](https://sinectica.iteso.mx)

11	Internet	82 palabras — < 1%
12	<a href="http://www.goconqr.com">www.goconqr.com</a> Internet	79 palabras — < 1%
13	<a href="http://epo23.edu.mx">epo23.edu.mx</a> Internet	78 palabras — < 1%
14	<a href="http://revgmespirituana.sld.cu">revgmespirituana.sld.cu</a> Internet	76 palabras — < 1%
15	<a href="http://repositorio.tec.mx">repositorio.tec.mx</a> Internet	73 palabras — < 1%
16	<a href="http://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> Internet	69 palabras — < 1%
17	<a href="http://es.slideshare.net">es.slideshare.net</a> Internet	65 palabras — < 1%
18	<a href="http://ridda2.utp.ac.pa">ridda2.utp.ac.pa</a> Internet	64 palabras — < 1%
19	<a href="http://www.normalsuperior.com.mx">www.normalsuperior.com.mx</a> Internet	61 palabras — < 1%
20	<a href="http://fdocuments.ec">fdocuments.ec</a> Internet	53 palabras — < 1%
21	<a href="http://escuelayproblemasocioeducativoem4.blogspot.com.ar">escuelayproblemasocioeducativoem4.blogspot.com.ar</a> Internet	51 palabras — < 1%
22	<a href="http://www.coursehero.com">www.coursehero.com</a> Internet	43 palabras — < 1%
23	<a href="http://preparatoriaabiertapuebla.com">preparatoriaabiertapuebla.com</a> Internet	40 palabras — < 1%

24	<a href="http://revistaredca.uaemex.mx">revistaredca.uaemex.mx</a> Internet	38 palabras — < 1%
25	<a href="http://losparranderosdeachaguas.blogspot.com">losparranderosdeachaguas.blogspot.com</a> Internet	37 palabras — < 1%
26	<a href="http://ricaxcan.uaz.edu.mx">ricaxcan.uaz.edu.mx</a> Internet	33 palabras — < 1%
27	<a href="http://de.slideshare.net">de.slideshare.net</a> Internet	31 palabras — < 1%
28	<a href="http://helvia.uco.es">helvia.uco.es</a> Internet	31 palabras — < 1%
29	<a href="http://prezi.com">prezi.com</a> Internet	28 palabras — < 1%
30	<a href="http://pt.slideshare.net">pt.slideshare.net</a> Internet	27 palabras — < 1%
31	<a href="http://www.sel-gipes.com">www.sel-gipes.com</a> Internet	24 palabras — < 1%
32	"Recuperación transformadora de los territorios con equidad y sostenibilidad I. Aproximaciones teórico-metodológicas para el análisis territorial y el desarrollo regional sostenible", Universidad Nacional Autónoma de México, 2021 Crossref	21 palabras — < 1%
33	<a href="http://perio.unlp.edu.ar">perio.unlp.edu.ar</a> Internet	21 palabras — < 1%
34	<a href="http://rixplora.upn.mx">rixplora.upn.mx</a> Internet	21 palabras — < 1%
35	"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derechos	20 palabras — < 1%

---

36	<a href="https://resultadosidoneos.mx">resultadosidoneos.mx</a> Internet	19 palabras — < 1 %
37	<a href="https://www.slideshare.net">www.slideshare.net</a> Internet	19 palabras — < 1 %
38	Gobierno De México. "Reforma 2019 a los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", Perfiles Educativos, 2019 Crossref	18 palabras — < 1 %
39	<a href="https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx">unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx</a> Internet	18 palabras — < 1 %
40	<a href="https://www.comie.org.mx">www.comie.org.mx</a> Internet	18 palabras — < 1 %
41	Rodrigo Labardini. "Proteo y el Ave Fénix en México. El paradigma derechos humanos y Constitución", Boletín Mexicano de Derecho Comparado, 2012 Crossref	17 palabras — < 1 %
42	<a href="https://www.researchgate.net">www.researchgate.net</a> Internet	17 palabras — < 1 %
43	Burgos Carrasquillo, Johanna. "Ejercicio del liderazgo de servicio en un decanato auxiliar de asuntos estudiantiles de la universidad de Puerto Rico", University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico), 2024 ProQuest	16 palabras — < 1 %
44	<a href="https://eprints.ucm.es">eprints.ucm.es</a> Internet	16 palabras — < 1 %
45	<a href="https://www.biblioteca.enst.edu.mx">www.biblioteca.enst.edu.mx</a> Internet	16 palabras — < 1 %

---

16 palabras — < 1%

---

46 [www.itson.mx](http://www.itson.mx)  
Internet

16 palabras — < 1%

---

47 [www.theibfr.com](http://www.theibfr.com)  
Internet

16 palabras — < 1%

---

EXCLUIR CITAS            ACTIVADO  
EXCLUIR BIBLIOGRAFÍA    ACTIVADO

EXCLUIR FUENTES            DESACTIVADO  
EXCLUIR COINCIDENCIAS < 16 PALABRAS