

Varios autores

Formación docente e Investigación en Yucatán



Fomentar la investigación educativa en el ámbito de la formación de los docentes en el estado de Yucatán es el objetivo primordial de los Coloquios Estatales. Tener espacios de reflexión en los que se comparten saberes y experiencias motiva a las comunidades académicas en su crecimiento.

Imagen de portada:
Generada por IA Meta

Formación docente e
Investigación en Yucatán

INVESTIGACIÓN

Varios autores

Ediciones Normalismo Extraordinario

Otros títulos de las Ediciones
Normalismo Extraordinario:

181. Aleyda Guadalupe García
Gatell

*Redes sociales y educación. Uso de
tecnología y recursos digitales.
(Propuesta didáctica)*

182. Aleyda Guadalupe García
Gatell

*Diálogos con la mariposa y
microcuentos tuiteros.
(Cuento)*

183. Giovana Reyna Revuelta
y Enrique Santibáñez López
(Coords.)

*Entre narraciones, relatos e
introspecciones
(Ensayo)*

184. Nancy Toralva Contreras
(Autora y Coord.)

*Programa Institucional de
Tutoría de la BENV, una
Experiencia de Acompañamiento
a Estudiantes
(Propuesta didáctica)*

185. Varios autores

*Metodologías, Estrategias y
Herramientas que favorecen el
Ambiente de Aprendizaje
(Ensayo)*



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

RENACIMIENTO MAYA
YUCATÁN
GOBIERNO DEL ESTADO | 2024 - 2030

DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

SEGEY
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Segundo
Coloquio Estatal de
Investigación Educativa
de Instituciones
Formadoras de Docentes



Formación de docentes
e investigación en Yucatán

Formación de docentes
e investigación en Yucatán

Varios autores

Segundo Coloquio Estatal de Investigación Educativa
de Instituciones Formadoras de Docentes

Formación de docentes e investigación en Yucatán

Primera edición, 2025

D.R. © Autores de cada aportación

D.R. © 2025 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN 978-607-579-815-8

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.

Dra. Claudia Sheinbaum Pardo

Presidenta de México

Mtro. Mario Delgado Carrillo

Secretario de Educación Pública

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí

Subsecretario de Educación Superior

Dr. Julio Cesar Leyva Ruiz

Director General de Educación Superior para el Magisterio

Dr. Jorge Cázares Torres

Director de Profesionalización Docente

Mtro. Joaquín Jesús Díaz Mena

Gobernador del Estado de Yucatán

Dr. Juan Enrique Balam Várguez

Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán

Mtra. Mirna Alejandra Manzanilla Romero

Directora General de Educación Superior

Mtro. Ernesto Jesús Mena Acevedo

Director de Fortalecimiento de la Educación Superior

Mtra. María Elena González Acosta

Jefa del Departamento de Instituciones Formadoras de Docentes



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



SIENNEY
Segundo
Concurso Estatal de
Investigación Educativa
de Instituciones
Formadoras de Docentes

RENACIMIENTO MAYA
YUCATÁN
GOBIERNO DEL ESTADO | 2024 - 2030

SEGEY
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

EQUIPO TÉCNICO Y ORGANIZADOR

Departamento de Instituciones Formadoras de Docentes:

Dra. María Elena Cámara Díaz

Dra. Amira Cámara Cortés

Dr. José Humberto Osorio Pacheco

Mtra. María Elena González Acosta

Mtra. Nanci Loreydi Aké Espadas

Marisol Guadalupe Segura González

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria

“Rodolfo Menéndez de la Peña”:

Dra. Landi Isabel Padrón Solís

Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt

Pérez”:

Mtra. Ma. Consuelo Gómez Manzano

Escuela Normal de Educación Preescolar:

Mtra. Lucy Beatriz Loría Salazar

Escuela Normal de Dzidzantún:

Mtra. Aída Cristina Torres Faisal

Escuela Normal de Ticul:

Mtra. Leda María Peraza Cetina

Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”:

Dra. Landy Aracelly Loeza Rosado

DICTAMINADORES

Dr. Mario Alberto Baas Lara

Dr. Reyes Efraín Canto Pech

Dr. Jesús D. Rosales Ávila

Dr. Ramos Martín Silva Castro

Dra. Amira Cámara Cortés

Mtro. José Fernando Ojeda Cámara

Dr. Hebelth Hamlet Lizama Estrada

Dr. José Humberto Osorio Pacheco

Mtra. María Elena González Acosta

Dra. María Elena Cámara Díaz

ÍNDICE

Presentación	13	Estrategias de trabajo de los formadores de docentes 145
La evaluación en la formación de los docentes	15	
Evaluación de las prácticas profesionales desde la perspectiva docente <i>María Teresa Gulloti Vázquez</i>	17	Percepciones de los estudiantes de la Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido” sobre las estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera y su aplicación en el nivel preescolar. <i>Eduardo de Jesús Rubio Díaz y Geider Joel Solís Itz</i> 147
La práctica docente fundamentada en la evaluación diagnóstica <i>Raúl Daniel Chan Valle y David Uc Tun</i>	33	Prácticas docentes y las dificultades en la competencia profesional: diseño de planeación <i>Aída María Borges Jiménez</i> 171
Una tipología de docentes a partir de su comunicación educativa. <i>Andrea Uc Ontiveros; Carlos Mario Cachón Medina y Carolina Arellano</i>	63	Mejoramiento de las tesis de investigación de los estudiantes de una Escuela Normal <i>Reina Aracely Peraza Estrada y Mario Alberto Baas Lara</i> 187
Una aproximación a los resultados de titulación en las licenciaturas de la unidad 31 A Mérida de UPN. <i>Elsy Gómez Martín y Mario A. Gutiérrez</i>	85	Transformación en el trabajo colegiado de la Academia de Biología. <i>Rosa Elena Mena Tejero y Raquel Concepción Sánchez Rosas</i> 209
La evaluación docente desde las Prácticas Profesionales: una experiencia desde la IA. <i>María Paula Concepción Cardos Dzul, Justo Germán González Zetina y Rosenda Griceli Esquivel Ac</i>	101	Estrategia de trabajo docente: Negociaciones y acuerdos. <i>Geider Joel Solís Itz; Ana Consuelo Briceño González y Nancy Guadalupe Sanguino Baas</i> 227
Evaluación del desempeño docente, desde la perspectiva de los profesores del octavo semestre (planteamiento conceptual). <i>Nancy Guadalupe Sanguino Baas; Lucy Yolanda Peniche Pérez y Geider Joel Solís Itz</i>	115	Transposiciones didácticas en la enseñanza de las matemáticas en una escuela Normal. Avances de la investigación. <i>Roberto Cardozo Peraza y Fernán Enrique Cetina Alonzo</i> 237
Las competencias investigativas autoreconocidas en la formación de licenciados en educación primaria. <i>Víctor Oswaldo Cruz Pool, Hebelth Hamlet Lizama Estrada y Claudia Beatriz Romero Ávila</i>	129	Mejoramiento de las habilidades lingüísticas y comunicativas en una normal urbana del sureste. <i>Margarita del Pilar Carrillo Méndez, José Antonio Chacón Chuil y Karla Alejandra Medina Briceño</i> 265
		El docente cómo protagonista de cambio y mejora de su desempeño académico. <i>Azurena María del Socorro Molina Molas</i> 285

Competencias digitales en la formación de docentes 297

Planes de Estudios en la formación inicial docente y profesionalización digital. Elementos para protocolo de investigación.

Jesús Deifilio Rosales Ávila y Glenna Marlene Kantún Martínez

299

Competencias digitales para prácticas educativas de calidad en ambientes virtuales: la percepción de docentes en formación

Alina Guadalupe Muñoz Castellanos

317

Competencias digitales y las dificultades que enfrentan los estudiantes de zonas rurales.

Landy Elaine Caamal May, Olga María de la Luz Cupul Díaz y Abelardo Daniel Zapata Loría

335

Percepción sobre competencias digitales docentes en estudiantes normalistas.

Hugo Salvador Flores Castro, Adriana Jacqueline Avilez Poot y José Antonio Chacón Chuil

355

El uso de las tecnologías en la formación inicial de docentes

Roxana del Carmen Canto Hau

365

La relevancia de una práctica docente intercultural en la Educación Normal 383

Ideología del progreso, Interculturalidad crítica y pensamiento decolonial en la formación de agentes formadores.

Jorge Luis Gómez Guzmán

385

Motivos de inasistencia escolar y aprendizaje en un preescolar indígena de Yucatán.

Andrea Margarita Paz Ek, José Ladislao López Osorio y Miguel Ángel Flores Guerra

397

Prácticas interculturales en una normal estatal de Yucatán.

Violeta del Carmen González Martín

413

PRESENTACIÓN

Esta obra es producto del esfuerzo conjunto de docentes investigadores y docentes en formación del estado de Yucatán que, atendiendo a la convocatoria de las autoridades de Educación Superior, decidieron compartir sus hallazgos, experiencias y propósitos en el su ámbito de acción. La investigación educativa es reconocida como una útil herramienta para la mejora, es así como un profesor puede emplearla para comprender fenómenos con los que se encuentra en su quehacer, con ella puede hallar soluciones a problemas que se le presentan en el aula, la escuela y la comunidad. Así que, obras como esta, ofrecen al lector la oportunidad de conocer distintos aspectos de la vida académica por la que transitan quienes en un futuro próximo brindarán la atención educativa a los distintos niveles que integran el Sistema Educativo Mexicano.

El libro está estructurado en cuatro secciones correspondientes a cada línea temática: *La evaluación en la Formación de los docentes, Estrategias de trabajo de los formadores de docentes, Competencias digitales en la formación de docentes y La relevancia de una práctica docente intercultural en la Educación Normal*. En todas ellas se abordan temas que han surgido del interés expresado por profesionales en educación de la entidad por lo que se aprecia su vinculación con el panorama educativo de Yucatán.

En la sección referente a la evaluación en la formación de los docentes los textos presentan distintas formas con que se integra la evaluación al proceso de formación de los profesionales de la educación en el logro de los perfiles de

egreso, en el desempeño de los docentes formadores, en las prácticas profesionales y en los procesos de titulación. La segunda sección incluye ocho productos que comparten experiencias sobre las estrategias de trabajo que utilizan los formadores de docentes para el logro de los propósitos educativos en sus distintos ámbitos laborales y con varios enfoques acordes con el nivel educativo en el que habrán de desempeñarse sus estudiantes.

En la tercera sección podrán encontrarse cinco aportaciones ligadas a una temática actual y de vertiginoso desarrollo como son las competencias digitales y su implicación en la formación de los docentes del siglo XXI, desde la utilización de la tecnología en los procesos educativos hasta las dificultades que representa el acceso en algunas regiones. La última sección se enfoca en una temática que debe estar presente en la formación de los docentes: la práctica docente intercultural que es presentada mediante tres interesantes escritos; para Yucatán este aspecto reviste gran importancia porque la riqueza cultural que puede encontrarse a lo largo y ancho de la entidad con la imperante necesidad de fomentar su conservación desde las aulas.

Los autores de los textos que se presentan en este libro provienen de las seis Escuelas Normales Pùblicas del estado de Yucatán, de la Unidad 31 A de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, con lo que se enriquece la conjunción de ideas sobre la formación de docentes en relación con la investigación.

La evaluación en la formación de docentes

Evaluación de las prácticas profesionales desde la perspectiva docente

María Teresa Gullotti Vázquez
tere.gullotti@correo.uady.mx

Facultad de Educación,
Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El presente proyecto tiene como objetivo comprender cómo se lleva a cabo la evaluación de las prácticas profesionales que vivenciaron estudiantes de diversas licenciaturas relativas a la formación docente de Instituciones Públicas ubicadas en la Ciudad de Mérida, Yucatán, tanto antes, durante y después de la pandemia por Covid-19 entre 2020 y 2022, desde el punto de vista de los docentes responsables. Desde el punto de vista metodológico, el estudio se pretende desarrollarlo en la perspectiva interpretativa-cualitativa, de tal manera que se realicen seis entrevistas semiestructuradas a docentes responsables de evaluar las prácticas profesionales. Las entrevistas se realizarán vía Zoom o presenciales, según se acuerde con los profesores. Los resultados que se pretende obtener son relativos a los métodos e instrumentos de evaluación empleados para los estudiantes, próximos a egresar de su licenciatura en educación o afín. Se pretende conocer cómo ha sido el proceso y las estrategias empleadas para la evaluación de las prácticas profesionales. Con la información recabada se realizará un proceso reflexivo sobre la evaluación de prácticas de los estudiantes en formación. Éstas podrán sugerir la relevancia de la práctica profesional en la construcción de la profesión docente.

Palabras clave

Práctica profesional, educación a distancia, educación presencial, evaluación, pandemia Covid-19.

Introducción

Las prácticas profesionales son una importante herramienta de desarrollo de los estudiantes de licenciatura, y en educación no es la excepción. En la ciudad de Mérida, Yucatán se reconocen cuatro instituciones públicas cuya misión es la preparación de docentes, a saber, la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), la Escuela Normal Superior de Yucatán, la Normal de Educación Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña, y la Escuela Normal de Educación Preescolar.

Este trabajo de investigación se centra en conocer cómo se evalúan las prácticas profesionales de los futuros docentes, sus retos y oportunidades durante el período a distancia por la pandemia, y su reincorporación a la actividad presencial. Es un estudio que sigue el paradigma cualitativo e interpretativo, centrado en entrevistas semiestructuradas a docentes responsables de las prácticas profesionales, que tuvieron a su cargo la supervisión de éstas antes, durante y después de la restricción de clases presenciales derivada de la pandemia por COVID-19. Se pretende evaluar cómo se desarrollaron las prácticas profesionales entre enero de 2020 y junio de 2022, y conocer las características de cada institución pública dedicada a la formación de docentes.

Antecedentes

Según la Universidad de Guadalajara (2022),

Las Prácticas Profesionales forman parte integral de modelo curricular por competencias, se constituyen mediante la actividad formativa y la aplicación de conocimientos que de manera obligatoria deben realizar los estudiantes, en los sectores público, social o privado. A través de las Prácticas Profesionales, el estudiante pone en ejercicio sus conocimientos, habilidades, competencias y valores adquiridos en el proceso de enseñanza, en empresas o instituciones, tanto del sector público, privado como del sector social (párr. 1).

Los estudiantes de educación, por lo general han desarrollado ejercicios prácticos dentro del salón de clase, donde exponen diversos temas acordes con su profesión ante sus compañeros, principalmente para desarrollar confianza de estar frente a un público. Sin embargo, no son suficientes para la transición de ser estudiante y desarrollar una práctica controlada a ser ya responsable de un grupo de estudiantes. En esta etapa las prácticas profesionales representan un importante mecanismo de desarrollo para preparar al estudiante a su vida.

Los procesos de aprendizaje en entornos laborales gozan de un amplio arraigo en la historia de la humanidad. Un ejemplo clásico, prominente en la Edad media a través de la institución gremial, pero con antecedentes que se remontan al menos hasta el s. XVIII a. C. con el Código de Hammurabi, es el modelo del aprendiz. (Prieto, Manzano-Soto, Villalón, 2017, p. 2)

En todos los países del mundo existen organismos que regulan el trabajo, por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo, quien considera que las prácticas profesionales o pasantías son una excelente manera para adquirir experiencia laboral y afianzarse en el mercado de trabajo, pero que, paralelamente, son un riesgo latente para los jóvenes, ya que se han presentado numerosas denuncias de abusos, pues éstas son consideradas como fuente de trabajo a bajo costo o, incluso, gratuito.

El derecho al trabajo en México está regulado por el Artículo quinto Constitucional y por la Ley Federal del Trabajo, pero no se ha encontrado una guía o marco de referencia respecto a las características de las prácticas profesionales, por lo que se considera que cada institución es responsable de su aplicación y supervisión.

Es entonces que la problemática que se afronta en América Latina es difícil y complicada, ya que si bien estos mecanismos de transición escuela-trabajo se practican en la mayoría de los países, también lo es el hecho de que no existe una "guía" que oriente a todos los países hacia la adopción de un patrón similar. En otras palabras, es deseable que se contemplen características mínimas para estas prácticas, para que condichos estándares mínimos se pueda comenzar a pensar en la forma de activar la garantía juvenil en esta región. (Rueda, 2014, p. 18)

En 2019, el presidente propuso el programa Jóvenes Construyendo el Futuro, que, si bien pretende acercar a los

jóvenes a la experiencia laboral, para incrementar sus posibilidades de empleabilidad a futuro, no forma parte de esta investigación.

Fundamentación teórica

Según Gutiérrez, Farfán, y Navarrete (2019) es importante regular y evaluar las prácticas profesionales, pues éstas, son un acercamiento del futuro profesionista al mercado laboral, e indagar cómo los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación son aplicados a dicho proceso formativo y su impacto en los programas de estudio, y cómo este proceso si bien es siempre incluido su evaluación es de poca claridad. Indican estos autores que “hay un interés por vincular la educación, la sociedad y el trabajo” (p. 6). Es importante centrar que las prácticas profesionales se enfocan en el aprendizaje de conocimientos específicos de la profesión y no en el servicio a la comunidad o a la formación de la ciudadanía (Camiloni, 2013 en Gutiérrez, et al p. 7).

La práctica profesional docente es una situación inherente a la formación del profesional de la educación (Pérez-Blanco, 2016, p. 79). Es un proceso complejo que busca unir las fortalezas aprendidas en la universidad desde el punto de vista teórico con un conocimiento práctico y actitudinal en la que los estudiantes están involucrados.

Gutiérrez, et al (2019) refieren que “si bien la evaluación tiene su origen en las antiguas civilizaciones humanas, ha encontrado acomodo en la educación como parte de los objetivos y tareas de las instituciones educativas, así como de las políticas públicas” (p. 2). En cualquier programa educativo se contempla la evaluación y en las

asignaturas prácticas muchas veces no se tiene una verificación del impacto de éstas, por considerarse multidimensionales y no sólo con el cumplimiento de un requisito de egreso. No es tan fácil como hacer un examen de los objetivos o competencias cumplidas o no, sino que se requiere de un seguimiento mucho más puntual y específico.

La Conferencia mundial sobre la educación superior, convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), es un organismo especializado de las Naciones Unidas que, en 1988, estableció que en un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y renovarse los vínculos entre enseñanza superior, el mundo de trabajo y otros sectores de la sociedad (Vidal, Salas, Fernández, García 2016).

Así como no son muchos los estudios sobre las prácticas profesionales desde el punto de vista de su tutor o profesor, analizar la labor del docente responsable de supervisar las mismas a distancia, por una contingencia sanitaria, es aún más interesante. Según Martín-Cuadrado, González-Fernández, Méndez-Zaballos, y Malik-Liévano (2020) mencionan que

los profesores deben contar con la capacidad para comprender y conocer las necesidades y competencias de los estudiantes para una correcta asignación de las prácticas, resolver dudas a lo largo de todo el período formativo y contribuir al desarrollo de sus competencias; en síntesis, estar disponible constantemente a lo largo de todo el proceso y

motivas y orientar a los estudiantes en momentos de alta presión. (p. 191)

En este párrafo se engloba en buena medida la labor del docente de prácticas y la evaluación que hace del alumno, desde el inicio de estas hasta su conclusión, por lo que el docente debe contar con una trayectoria profesional reconocida, así como recursos y relaciones profesionales que faciliten la labor del estudiante; es decir, el profesor responsable debe tener la capacidad suficiente para contribuir al desarrollo del estudiante. Debe ser quién pueda “ayudar a vincular los conocimientos teóricos con las prácticas” (p. 102). Esto aunado a lo mencionado por Blanco (2016) cuando indica que en su investigación se “determinó que la formación, el apoyo y la evaluación del docente de prácticas, son tres categorías relevantes en el proceso de práctica profesional”. (p. 82)

En educación se requiere realizar unos procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación en consonancia con los sistemas académicos a fin de lograr confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad. Tejada-Fernández y Ruiz Bueno (2016). Las prácticas de evaluación del aprendizaje permiten saber cuáles son las fortalezas y las debilidades que experimentan los educadores en diferentes niveles y contextos educativos. Se evalúa la planeación, instrumentación, aplicación, análisis de datos y mejora continua sobre las acciones y decisiones tomadas por los maestros para mejorar los procesos de formación de profesores. (Gallardo-Córdova, Ramos-Monove, Camacho-Gutiérrez, Gil-Rendón (2015).

La evaluación de las prácticas profesionales se lleva a cabo por lo general con la presencia del docente responsable y del alumno, y resultan altamente significativos los comentarios y preguntas de los profesores que aportan una mirada crítica del trabajo realizado por los estudiantes. Si bien es un dispositivo de evaluación, se convierte al mismo tiempo en una estrategia de enseñanza, ya que someter a un nivel de análisis muy minuciosos cada una de las decisiones adoptadas, resulta una oportunidad de aprendizaje para todos los estudiantes (Finkelsten, 2016).

Sin embargo, de marzo de 2020 y hasta marzo de 2022 y debido a la pandemia COVID-19, la educación en general y las prácticas profesionales en particular, se vieron enfrentados a múltiples retos tanto en la vida cotidiana como en las relaciones sociales y educativas (Burgess, Sievertsen, 2020 en Almonacid-Fiero, Vargas-Victoria, Mondaca-Urrutia, Sepúlveda-Vallejos, 2021). En términos generales se suspendieron indefinidamente las clases presenciales de los niños y adolescentes de la educación preescolar, básica, media y superior, teniendo los profesores la responsabilidad de trabajar a distancia.

El proceso de enseñanza-aprendizaje necesita, por lo tanto, adaptarse a la nueva realidad y en este sentido cobra vital importancia la formación de profesores, especialmente en el momento que los saberes teórico-prácticos se despliegan con mayor énfasis, vale decir la instancia formadora denominada práctica profesional, momento culmine de la formación inicial en que los futuros profesores de insertan en

profundidad en el sistema escolar, a objeto de compenetrarse de la cultura escolar y comenzar a construir y significar el ethos docente (Almonacid-Fiero, 2021, p. 163).

Este adaptarse a la nueva realidad de realizar prácticas virtuales y supervisar las de la misma forma tuvo que darse implementando diversas estrategias para mantener el contacto con los estudiantes, ya fuera por plataformas, redes sociales. “En este sentido, las prácticas profesionales han resultado ser heterogéneas, dependientes del contexto y tipo de establecimiento donde se insertaron los estudiantes” (p. 163).

La supervisión de prácticas profesionales requiere de habilidades docentes que los profesores deben incorporar en el difícil tránsito a una educación centrada en el educando, que les permita su aplicación y desarrollo en la educación permanente, así como, en el vínculo entre el pregrado y el posgrado, baso la concepción didáctica de aprender a aprender y aprender haciendo. (Vidal, Salas, Fernández, García, 2016, par. 7).

Durante la pandemia, se desarrolló un mayor sentido del autoaprendizaje gracias a los recursos de aprendizaje virtuales y especialmente programados. En el nuevo modelo los materiales instruccionales tienen una durabilidad mayor, así como capacidad de actualización. Estas y otras causas más como la nueva competencia interuniversitaria están incidiendo en que la educación a distancia se transforme

incorporando tecnologías digitales. (Pérez-Blanco, 2016)

Mediante el uso del Campus Virtual en la práctica se pretende favorecer al comunicación y colaboración del profesorado con el resto de los miembros de la comunidad educativa. De esta forma los profesores lo utilizan para fomentar los intercambios con el alumnado, promoviendo la percepción, el análisis, la reflexión, el razonamiento y la discusión durante las prácticas educativa. Desde el nivel formativo aprendemos a colaborar, conocer, vivir unos valores, a expresar emociones y afectos, posibilitando el crecimiento personal de todos los implicados. (Fernández Muñoz, Gértrudix Barrio, De Cisneros de Britto, Rodríguez Torres, Rivas Rebaque, 2015).

La pandemia del COVID-19 mantiene al alumnado de todo el mundo confinado en sus casas y lejos de los centros educativos y de formación, según la UNESCO (Bosada, 2020 en Flores-Flores, Trujillo-Pérez, 2021). Dicho organismo internacional aboga por que el profesorado y el alumnado continúen enseñando-aprendiendo a distancia a través de las TIC. Sin embargo, no todos ellos cuentan con dispositivos y conexión a Internet para participar en clases online, ni tampoco tienen los conocimientos ni las competencias para enseñar y/o aprender en esta modalidad. (Flores-Flores, Trujillo-Pérez, 2021).

Objetivos

Analizar el sistema de evaluación de prácticas profesionales de las instituciones públicas formadoras de docentes de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Objetivos específicos

Caracterizar las precepciones de los profesores responsables de las prácticas profesionales.

Examinar los instrumentos evaluativos emplean los profesores responsables de las prácticas profesionales.

Identificar los lineamientos generales se pueden proponer para mejorar la evaluación de las prácticas profesionales.

Justificación

Conocer sobre la realización y evaluación de las prácticas profesionales permite saber cómo se desarrolla la interacción en escenarios reales de aprendizaje de los futuros profesionales de la educación. Las prácticas profesionales son una oportunidad muy valiosa que le permite al estudiante poner en práctica los conocimientos adquiridos de acuerdo con las necesidades y requerimientos del entorno en donde se desenvuelven.

A partir de estas experiencias las expectativas pueden aumentar o disminuir de acuerdo con lo positiva o negativa que ésta sea. En este sentido, es importante conocer cómo se evalúa y la forma cómo se sistematiza la información que recaban los profesores sobre el desempeño del estudiante. Se considera que se desconoce cómo se da la evaluación y qué se puede hacer con la información recabada de los factores que rodearon la experiencia. La importancia de conocer esta información va de la mano con el establecer el cumplimiento de las instituciones de educación superior con las necesidades de la comunidad.

La práctica profesional supervisada en las

universidades ha cambiado la mirada en la búsqueda hacia la profesionalización de las carreras de educación, ya que ahora se enfocan en establecer la importancia de formar personas no sólo con el conocimiento adecuado para entender la realidad social sino también, capaces de enfrentarla y modificarla, para ello la importancia de formar a partir de la práctica.

La población estudiantil necesita una reorientación de la importancia y las implicaciones de las prácticas profesionales, ya que es ir más allá de un significado teórico, sino también trascendente; el verdadero agente de cambio es aquel que cuestiona, reflexiona y actúa en su contexto, haciendo lo más posible por dejar atrás la tradición educativa o simplemente el conformismo.

El desafío entonces es acompañar al practicante en la construcción de un espacio didáctico en que acepte la diversidad, la incertidumbre, el diálogo, los contextos inestables, la propia reflexión como motor en la construcción de conocimiento, a la vez que, cree y recrea nuevas lecturas de la realidad escolar desde los conocimientos construidos intersubjetivamente.

Conocer sobre el desarrollo de las prácticas profesionales abre una ventana al mejoramiento y el desarrollo armónico de la evaluación de estas, fortaleciendo la información sobre el desempeño de los practicantes y en cierta medida homologando la evaluación de estas. De no llevarse a cabo esta investigación cada una de las instituciones seguirá con el desarrollo de sus programas de prácticas, sin una evaluación y comparación, considerando que aquello que no se evalúa no se puede mejorar.

Se requiere tener en cuenta las posibilidades de realizar el proyecto de investigación, por lo que se considera que uno de los elementos factibles es que la investigadora colabora en el área de prácticas profesionales en una de las instituciones donde se pretende llevar a cabo la aplicación de investigación.

Referencias

- Almonacid-Fiero, A., Vargas-Victoria, R., Mondaca-Urrutia, J., Sepúlveda-Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación* Vol. 42. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/87353>
- Fernández, R., Gértrudix, F., De Cisneros, J., Rodríguez, J., Rivas, B. (2015). La formación del profesorado en Tecnología Educativa: prácticas profesionales. *Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*. 14(1) pp. 11 132. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/3447/1/1695-288X_14_1_115.pdf
- Finkelsten, C. (2016). Evaluando las prácticas profesionales durante la formación. *InterCambios* 3(1) pp. 33-39. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/3447/1/1695-288X_14_1_115.pdf
- Flores-Flores, B., Trujillo-Pérez, J. (2021). Los retos de la educación a distancia en las prácticas educativas durante la pandemia de COVID-16. *Revista RedCA*

- 4(10). Universidad Autónoma del Estado de México. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/16558/12097>
- Gallardo-Córdova, Ramos-Monove, Camacho-Gutiérrez, Gil-Rendón (2015). Evaluación de los estudiantes: las prácticas institucionales y docentes vistas desde el marco de estándares internacionales. *Revista Apertura*. 7(2). <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v7n2/2007-1094-apertura-7-02-00073.pdf>
- Gutiérrez, Z. G., Farfán, M. del C., y Navarrete, E. (2019). Evaluar las prácticas profesionales: una posibilidad de mejora para la educación superior en México. *Psicumex*, 9(2), 22–34. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i2.315>
- Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Malik-Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los /as responsables de las prácticas profesionales en contexto de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social* No. 28 176-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7263739>
- Tejada-Fernández, J., y Ruiz-Bueno, C. (2016) Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1) 17-38, doi:10.5944/educXXI.1275
- Pérez-Blanco, R. (2016). El sistema de evaluación de la práctica profesional docente: un estudio de caso de una carrera de pedagogía en educación musical en una universidad confesional. *Foro educacional* No. 26 75-

88.

<http://Dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6429506.pdf>

Prieto, D., Manzano-Soto, N., Villalón, M. (2017). *Prácticas Profesionales Virtuales Como Estrategia De Empleabilidad: El Caso de la UNED*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/144663/20312-40165-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rueda, A. (2014). Las prácticas profesionales y las pasantías desde la legislación comparada. *Revista latinoamericana de derecho social*, (19), 111-132. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-46702014000200111&lng=es&tlang=es.

Universidad de Guadalajara (2022). *Prácticas profesionales*. <http://www.pregrado.udg.mx/Centros/Tem%C3%A1ticos/CUCSH/historia-cucsh/practicas-profesionales>

Vidal, M., Salas, R., Fernández, B., García, A. (2016). Educación basada en competencias. *Educación Media Superior* 30(1). La Habana, Cuba.

La práctica docente fundamentada en la evaluación diagnóstica

Raúl Daniel Chan Valle
dvalle2211@hotmail.com

David Uc Tun
david.uc.tun@gmail.com
Escuela Normal de Ticul

Resumen

El presente documento es una recopilación de un trabajo realizado en una Escuela Normal del Estado de Yucatán respecto al empleo de la evaluación diagnóstica en un contexto real. La intención ha sido el estudio de cómo los docentes de escuelas formadoras de docentes abordaban el tema desde su práctica profesional y lo inculcaban a las nuevas generaciones de estudiantes normalistas, asimismo descubrir el uso que los docentes daban a los datos obtenidos durante el diagnóstico, el proceso de su interpretación, así como el uso como herramienta para la toma de decisiones. Los hallazgos fueron sumamente esclarecedores aportando valiosos insumos que pudieran entender y explicar la realidad que se estaba viviendo en dicha escuela formadora de docentes, un aspecto destacable de la investigación es que por su propia naturaleza en última instancia se procura además de conocer e interpretar la realidad, busca producir un cambio palpable y permanente en el lugar donde se realiza el estudio, respecto a la intervención proyectada para unas semanas se fue prolongando debido a diversas circunstancias que se presentaron durante la aplicación como por ejemplo el cambio de semestre, sin embargo los resultados en general

fueron satisfactorios. Haciendo de esta obra, más que una investigación, una aventura educativa.

Palabras clave

Evaluación diagnóstica, Práctica profesional, Planeaciones, Estudiantes normalistas.

Fenómeno de interés

Conocimiento local

Con relación al contexto local, el trabajo se desarrolló en una escuela Normal del interior del estado de Yucatán. La institución actualmente labora con 12 grupos; cuenta con una matrícula de 393 alumnos, cuenta además con 46 docentes; la organización de la institución se encuentra dividida en tres módulos: la junta directiva; la base de desarrollo institucional; y el tercer módulo lo integran seis componentes administrativos.

Conocimiento legal

El acuerdo número 26/12/20 (DOF, 2020) señala que la evaluación del aprendizaje debe adaptarse a las circunstancias, colocando en primer lugar su gran finalidad: aportar información para mejorar la acción educativa.

Los espacios curriculares del curso Aprendizaje en servicio (SEP, 2018) correspondientes al 7º y 8º semestres tienen como propósito fundamental fortalecer las competencias profesionales y genéricas de los estudiantes a través de la intervención prolongada en la escuela y el aula, colocando en el centro los niveles de desempeño; así como propiciar que cada estudiante utilice la mayor cantidad de información para desarrollar capacidades para la reflexión y el análisis de su práctica con el fin de adquirir un

conocimiento más profundo y en contexto de los enfoques y modelos de enseñanza-aprendizaje, de evaluación, de planeación, de gestión, y del uso de los recursos, tanto físicos como tecnológicos.

Contexto ético

En el plan 2018 de la licenciatura en educación primaria se desarrollan las siguientes competencias: Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, así como las adecuaciones curriculares y didácticas pertinentes; y elabora propuestas para mejorar los resultados de su enseñanza y los aprendizajes de sus alumnos (SEP, 2018).

Norma, no cumplida

Elabora propuestas para mejorar los resultados de su enseñanza y los aprendizajes de sus alumnos (SEP, 2018).

Percepción del problema

La SEP (2017) hace referencia a que “la evaluación es un insumo fundamental para promover el aprendizaje de los estudiantes pues permite valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados...” (p. 37). Es una herramienta esencial para el análisis de los éxitos y áreas de oportunidad en la educación, en el mismo documento la SEP puntualiza “La evaluación, preferentemente, no debe centrarse exclusivamente en el producto final... Ha de tener también en cuenta la producción o producciones intermedias y la evaluación inicial” (p. 37). Con ello queda claro que la evaluación tradicional entendida como un juicio o como la simple suma de las partes no es una evaluación completa en el marco de la educación actual y sobre todo bajo el enfoque

por competencias.

Sin embargo, en el Programa de la materia: Planeación y Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje, se menciona explícitamente en la unidad II que una de las competencias que se espera que los alumnos normalistas desarrollen es elaborar “...diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje...” (SEP, 2018, p. 23).

Durante el trabajo con la asignatura de Práctica profesional, los alumnos manifestaron presentar problemas al implementar la evaluación diagnóstica, por lo que sus planeaciones presentaban dificultades.

Durante la redacción del documento recepcional se han apreciado en las últimas generaciones diversas problemáticas, siendo una de las más notorias la realización de su diagnóstico en los primeros capítulos.

Díaz-Barriga (2002), mencionan “...que la evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea” (p. 396).

Los docentes de práctica profesional, en reuniones de colegiado, comentan diversos problemas que presentan los alumnos al momento de diseñar sus evaluaciones para su práctica educativa en las escuela primarias, en específico, las que forman parte de la evaluación.

Los profesores de las primarias mencionan que los alumnos normalistas suelen tener problemas en la aplicación y análisis de resultados de la evaluación diagnóstica. Williams (2006), menciona que uno de los principales

problemas de la evaluación es su dificultad a la hora de medir aprendizajes complejos (Arribas, 2017).

Pregunta de investigación

¿Cómo lograr que los docentes de la Escuela Normal hagan que sus estudiantes de práctica profesional desarrollen correctamente la evaluación diagnóstica en sus alumnos de primaria?

Método

El enfoque cualitativo se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador hace preguntas para respuestas no estructuradas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales. Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas (Sherman & Webb, 1988). Patton (2011) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

Para desarrollar la investigación acción, Sagastizabal y Perlo (2006) proponen un proceso que incorpora la acción y su posterior evaluación, cuyos momentos son: (1)

formulación del problema, (2) recolección de datos para el diagnóstico, (3) análisis de los datos, (4) la acción y (5) la evaluación; ante esta estructura los momentos resultan ser dinámicos y espirales. Así mismo, en este modelo, se diferencian dos grandes momentos: el de la investigación y el de la acción, es decir en un primer momento se trabajará la indagación, el análisis y la reflexión sobre un determinado problema, para posteriormente tomar decisiones de la acción a realizar, con el fin de producir un cambio en la práctica, en torno al problema abordado.

En la investigación-acción el objetivo está centrado en conocer y comprender un aspecto de la realidad, contextualizado, para obrar. Desde la perspectiva de la investigación-acción predomina el paradigma cualitativo; en la investigación-acción la búsqueda de datos y elaboración de teorías están dirigidas en primer lugar a guiar la acción. Tanto la realidad que se estudia como la acción consecuente se constituyen en una situación delimitada, en un caso concreto, único e irrepetible. La investigación-acción es considerada a su vez como una estrategia didáctica para el aula a partir de la cual el alumno puede aprender un determinado conocimiento, a la vez que apropiarse de la metodología de la investigación como modalidad de aprendizaje (Sagastizabal & Perlo, 2006).

Equipo de trabajo

El equipo de trabajo de la presente investigación estuvo conformado por dos docentes, uno que cuenta con una Licenciatura en educación primaria y una maestría en Innovación educativa; el otro con dos licenciaturas, una en educación primaria, otra en educación secundaria con la

especialidad en español y una maestría en Innovación educativa; y la directora de la institución quien ostenta una licenciatura en educación primaria y una amplia experiencia como docente de educación básica y superior.

Diagnóstico

Objetivo

Conocer e interpretar la realidad a través de los actores directos: docentes que enseñan a sus estudiantes de la Escuela Normal a desarrollar su evaluación diagnóstica con sus grupos de primaria, alumnos que deben aprender a hacer la evaluación diagnóstica y los profesores de primaria quienes son los testigos de este proceso.

Informantes.

Son los alumnos del octavo semestre de la escuela normal, los docentes que imparten la asignatura de Aprendizaje en servicio y los docentes de la escuela primaria. Los criterios de selección de los entrevistados fueron: en el caso de los alumnos del octavo semestre se eligió a seis alumnos de todo el grado, de manera específica a alumnos con mejores promedios, y con promedios intermedios y bajos; este tipo de muestreo cualitativo cumple con el criterio de representatividad en la modalidad por cuotas. En el caso de los docentes se eligió a los de la asignatura de Aprendizaje en servicio del octavo semestre de la escuela y en el caso de los docentes de primaria se escogió a un docente por grado.

Instrumentos

Se diseñaron tres cuestionarios en su modalidad de entrevista para los actores involucrados como parte del diagnóstico, a fin de contar con una mayor aproximación a la

realidad.

Para obtener los datos de este apartado, se procedió a usar un guion de entrevista que de manera individual respondieron seis docentes de la escuela normal y a seis docentes de la escuela primaria, y para el caso del cuestionario, se administró a seis alumnos siempre de manera individual (Véanse los apéndices A y B).

El cuestionario dirigido a los alumnos se envió al correo electrónico de cada uno de ellos. Los datos del cuestionario fueron registrados por cada alumno y se les solicitó que, en un lapso de una semana, lo contestaran y enviaran al correo electrónico de los investigadores para analizar la información (Véase el apéndice C).

Proceso para la codificación de datos

La recolección de los datos se dio a través de las respuestas proporcionadas por los informantes.

Una vez recabados los datos, se procedió a organizarlos en cinco categorías: diagnóstico, lo que se conservaría, lo que se cambiaría, la estrategia para el cambio y el momento para el cambio; también se identificaron las subcategorías: forma de evaluación, definición importancia de la evaluación, percepción de los alumnos sobre la evaluación, manejo de la evaluación, fortaleza, propuesta de mejora, involucramiento, contribución, decisión; así como las cadenas textuales correspondientes.

Sagastizabal y Perlo (2006) indican que una categoría se elabora a partir del núcleo semántico predominante de los párrafos transcritos de la información obtenida, de forma que se agrupen los datos relevantes de la investigación, para simplificar la información.

A partir de estos datos se encontraron las teorías extraídas de la realidad del proceso, y de ahí las hipótesis de acción que se validarían con la intervención.

Teorías prácticas	Hipótesis de acción
Los docentes no logran implementar la evaluación diagnóstica debido a que no conocen técnicas de evaluación diagnóstica.	Si los docentes de la Normal conocieran diversas técnicas para hacer la evaluación diagnóstica y la implementaran en sus clases, los estudiantes podrían mejorar su práctica docente.
Los docentes no mejoran su práctica docente acerca de la evaluación diagnóstica debido a que no comparten sus experiencias en los colegiados.	Si los docentes compartieran sus experiencias en espacios específicos como los colegiados o en el Consejo Técnico Escolar, podrían mejorar su práctica docente.
Los alumnos no logran aprendizajes satisfactorios acerca de la evaluación diagnóstica debido a que los docentes no les aumentan en clases los ejercicios para hacerla.	Si los docentes consideran los resultados de la evaluación diagnóstica podrían planear correctamente su secuencia didáctica.
Los alumnos no logran aprendizajes satisfactorios acerca de la evaluación diagnóstica porque los docentes no retroalimentan los ejercicios que hacen sobre este tema.	Si los docentes implementaran correctamente la evaluación diagnóstica podrían lograr resultados satisfactorios en su práctica docente.

Intervención

Propósito

Una vez triangulada la información se encontró que los alumnos de octavo semestre no implementaban apropiadamente la evaluación diagnóstica en sus escuelas de

práctica; en consecuencia, se determinó implementar una estrategia con la intención de que los docentes de la asignatura Aprendizaje en servicio conozcan y utilicen en sus clases estrategias e instrumentos de evaluación diagnóstica para que sus alumnos puedan reproducirlos en sus prácticas.

Objetivos

Para el presente proyecto se plantearon los siguientes objetivos: Que los docentes de Aprendizaje en Servicio se capaciten acerca de la evaluación diagnóstica; Que los docentes de Aprendizaje en Servicio diseñen en su secuencia didáctica y el instrumento para el diagnóstico; Que los docentes de Aprendizaje en Servicio compartan sus experiencias (con otros profesores) al implementar sus secuencias didácticas con énfasis en la evaluación diagnóstica; Que los docentes de Aprendizaje en Servicio enseñen a sus alumnos el uso correcto de evaluación diagnóstica para que la implementen; Que los alumnos de octavo semestre demuestren haber aprendido la implementación correcta de la evaluación diagnóstica en su práctica profesional.

Ciclo de intervención

Para el ciclo de intervención (Véase el Apéndice D) se consideraron los cinco objetivos mencionados.

Resultados. Acerca del logro de los objetivos

Respecto al logro de los objetivos y después de un intenso análisis de los datos obtenidos en cada una de las actividades planteadas se comparten los siguientes resultados para los objetivos propuestos en el proyecto de intervención.

El primer objetivo con el que se dio inicio al único

ciclo de intervención puede considerarse como cumplido, principalmente, desde la gestión del espacio a través de la dirección de la escuela hasta la implementación del taller impartido por un doctor invitado, los docentes de Aprendizaje en Servicio mostraron pleno interés tanto en la temática como en la participación activa de dicho taller, especialmente en la segunda sesión, al término de la misma los propios docentes externaron efusivamente su satisfacción de haber sido parte de la actividad.

Respecto al segundo objetivo, también puede darse por cumplido, en este caso ambos productos fueron realizados por los docentes de Aprendizaje en Servicio, realizaron tanto la secuencia (véase el Apéndice E) como el instrumento (véase el Apéndice F) con lo cual se cumplió con el objetivo planteado, cabe mencionar que al realizar la recepción y valoración de los productos los docentes externaron buenos comentarios respecto a la actividad.

En cuanto al tercer objetivo, sin duda a nivel cualitativo fue el que más datos arrojó, de las dos actividades consideradas para la consecución del objetivo, sin duda alguna fue la mesa de análisis la que más aportó para los investigadores, los docentes realmente se comprometieron con la actividad y pusieron empeño en ellas, asimismo se sinceraron respecto a los resultados obtenidos en la implementación, lo más valioso de la actividad es que lejos de ser solo un espacio para compartir, se volvió una fuente de intercambio de propuestas para la mejora continua.

En cuanto al cuarto objetivo también se puede considerar como logrado, las dos acciones planteadas se realizaron sin mayor dificultad, por un lado los docentes de

Aprendizaje en Servicio realizaron la evaluación diagnóstica correspondiente a sus alumnos ya con las aportaciones obtenidas del taller sobre evaluación diagnóstica al inicio del proyecto y con el bagaje obtenido de las diversas actividades realizadas a lo largo del proyecto, los efectos de dichas actividades se pudieron cotejar con las observaciones a algunas sesiones a las que los investigadores tuvieron acceso durante el proyecto.

Por su parte el quinto objetivo, es el único que ha quedado pendiente para lograrse, aunque hay constancia por parte de los docentes de Aprendizaje en Servicio de que han dado las orientaciones en sus respectivos espacios no se pudo cotejar el producto antes de que los alumnos se fueran al primer periodo de prácticas.

Reflexiones sobre las hipótesis de acción

Respecto de la hipótesis de acción uno, esta se conserva, en virtud de que en las actividades que se desarrollaron, especialmente en el Taller impartido por el Dr. Cardeña los docentes contribuyeron y coincidieron con las ideas expuestas por él. Se observó, desde la primera sesión un interés en los docentes, sin embargo.

Fue en la segunda sesión del taller en la cual el tema fue menos teórico y ofreció a los docentes herramientas útiles y prácticas al respecto; una manifestación palpable fue que la siguiente actividad en esta línea fue la elaboración de una planeación en la que los docentes de Aprendizaje en Servicio integrasen temas sobre la evaluación diagnóstica en sus clases regulares e incluso realizasen un instrumento de evaluación a modo de prueba, basados en la información tratada en el taller.

Respecto a la hipótesis de acción dos, también se conserva, ya que los espacios destinados a este intercambio de ideas y de compartir experiencias resultó beneficioso para los docentes, el hecho de llevar diferentes estilos de enseñanza y las diferencias entre la experiencia frente a grupo fueron valiosos insumos que devinieron en intensas pláticas entre los docentes de Aprendizaje en Servicio, esto se puede evidenciar en las minutas emanadas de dichas pláticas.

En cuanto a la hipótesis de acción tres, esta se conserva, los propios docentes en los espacios para compartir experiencias e incluso en entrevistas de seguimiento, como en las ocasiones en las que el investigador hacía alguna visita áulica.

Respecto a la hipótesis de acción cuatro, se conserva, toda vez que a los profesores de la asignatura en cuestión se les pidió externar su apreciación sobre el tema recalcaron el papel fundamental que jugaba la evaluación diagnóstica en el proceso educativo; un momento en el que se identificó la apreciación de los docentes fue en la mesa de análisis, opinión que quedó asentada en la minuta correspondiente (Véase el apéndice H).

Llegado este momento es preciso reflexionar puntualmente sobre los alcances y dimensiones logrados en el proyecto, por lo cual es necesario definir si el cambio alcanzado hasta el momento se ha consolidado lo suficiente. Por lo tanto, es preciso remontarse a la pregunta de investigación planteada a inicio del proyecto “¿Cómo lograr que los docentes de la Escuela Normal hagan que sus estudiantes de práctica profesional desarrollen

correctamente la evaluación diagnóstica en sus alumnos de primaria?” a la cual se pudo dar respuesta a través de la consecución de los objetivos planteados en el proyecto.

Pendientes

Al respecto de la idea de continuar la intervención, desde la perspectiva de los investigadores, puede resultar conveniente dar un seguimiento puntual o periódico de los docentes de Aprendizaje en Servicio, ya que estos a veces son cambiados de grado o asignatura según las necesidades de la institución, pero sobre todo de los alumnos que realizan sus prácticas en las escuelas primarias en virtud de que estos últimos de momento no se les ha podido verificar la implementación de la evaluación diagnóstica en cumplimiento de la última etapa del proyecto de intervención por falta de tiempo.

Referencias

- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639020>
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Díaz, F. & Barriga, A. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill. https://des-for.infd.edu.ar/sitio/upload/diazbarrigacap8_EVAL_UACION.pdf
- DOF (Diciembre 2020) *ACUERDO número 26/12/20 por el*

que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021.
http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/4/images/a26_12_20.pdf

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf>

Patton, M. Q. (2011). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Sagastizábal, M. & Perlo, C. (2006). *La investigación-acción. Como estrategia de cambio en las organizaciones.*
<https://docplayer.es/36349705-La-investigacion-accion-como-estrategia-de-cambio-en-las-organizaciones-como-investigar-en-las-instituciones-educativas.html>

SEP (2017). *Elementos de la planeación didáctica y de la evaluación formativa en el aula y de los aprendizajes clave en el marco del nuevo modelo educativo 2017.*
http://supervision18seiem.edu.mx/images/material_es/Elementos-de-planeacion-y-evaluacion.pdf

SEP (2018). *Aprendizaje en servicio séptimo y octavo semestre.*
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePri/LePri704.pdf>

Sherman, R. y Webb, R. (Ed.) (1988): *Qualitative research in education: focus and methods.* London: The Falmer Press.

Williams, S. (2006). Assertions-reason multiple-choice testing as a tool for deep learning: a qualitative analysis. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 31 (3), 287-301.:

Apéndice A (Muestra)

Encuestas

Entrevista	Cuestionario	Entrevista	
Docentes de Aprendizaje en servicio	Alumnos	Docentes de primaria	
4. ¿Cree que los alumnos se percatan de la importancia de la evaluación diagnóstica? Sí es así ¿Cómo?	4. ¿Qué haces con los resultados de la evaluación diagnóstica de tus alumnos?	4. ¿Qué hace con los resultados de la evaluación diagnóstica de sus alumnos?	9. ¿Qué podría aportar usted, desde su asignatura, para facilitar una evaluación diagnóstico integral?
5. ¿Qué hace con los resultados de la evaluación diagnóstica de sus alumnos?	5. ¿Qué te ha funcionado al implementar la evaluación diagnóstica en tu práctica?	5. ¿Qué valdría la pena conservar en su forma de realizar la evaluación diagnóstica?	10. ¿Qué momento es oportuno para el cambio?
6. ¿Qué valdría la pena conservar en su forma de realizar la evaluación diagnóstica?	6. ¿Cómo mejorarías tu evaluación diagnóstica en tu práctica en la escuela primaria?	6. ¿Qué incluiría para mejorar la evaluación diagnóstica en su práctica docente?	
7. ¿Qué incluiría para mejorar la evaluación diagnóstica en su asignatura?	7. ¿Qué momento es oportuno para el cambio?	7. ¿De qué manera podría involucrar a los maestros de los otros grados para que le apoyen en su forma de realizar la evaluación diagnóstica?	
8. ¿De qué manera podría involucrar a los maestros de las otras asignaturas para que le apoyen en su forma de realizar la evaluación diagnóstica?		8. ¿Qué podría aportar usted, desde su práctica docente, para facilitar una evaluación diagnóstico integral?	9. ¿Qué les recomendaría a los alumnos practicantes para facilitar una evaluación diagnóstica integral?
			10. ¿Qué momento es oportuno para el cambio?

Apéndice B

Guion de entrevista

Para docentes de Práctica profesional

1. ¿Cómo emplea la evaluación en su asignatura?
2. ¿Cómo define la evaluación diagnóstica?
3. ¿Qué importancia le otorga a la evaluación diagnóstica?
4. ¿Cree que los alumnos se percatan de la importancia de la evaluación diagnóstica? Sí es así ¿Cómo?
5. ¿Qué hace con los resultados de la evaluación diagnóstica de sus alumnos?
6. ¿Qué valdría la pena conservar en su forma de realizar la evaluación diagnóstica?
7. ¿Qué incluiría para mejorar la evaluación diagnóstica en su asignatura?
8. ¿De qué manera podría involucrar a los maestros de las otras asignaturas para que le apoyen en su forma de realizar la evaluación diagnóstica?
9. ¿Qué podría aportar usted, desde su asignatura, para facilitar una evaluación diagnóstico integral?
10. ¿Qué momento es oportuno para el cambio?

Apéndice C

Guion de entrevista

Para docentes de primaria

1. ¿Cómo emplea la evaluación en su práctica docente?
2. ¿Cómo define la evaluación diagnóstica?
3. ¿Qué importancia le otorga a la evaluación diagnóstica?
4. ¿Qué hace con los resultados de la evaluación diagnóstica de sus alumnos?
5. ¿Qué valdría la pena conservar en su forma de realizar la evaluación diagnóstica?
6. ¿Qué incluiría para mejorar la evaluación diagnóstica en su práctica docente?
7. ¿De qué manera podría involucrar a los maestros de los otros grados para que le apoyen en su forma de realizar la evaluación diagnóstica?
8. ¿Qué podría aportar usted, desde su práctica docente, para facilitar una evaluación diagnóstica integral?
9. ¿Qué les recomendaría a los alumnos practicantes para facilitar una evaluación diagnóstica integral?
10. ¿Qué momento es oportuno para el cambio?

Apéndice D

Plan de intervención

Plan general de intervención					
Objetivo	Acciones	Momen-to	Responsable	Actores	Instrumentos para evidenciar los logros
1. Que los docentes de Aprendizaje en Servicio se capaciten acerca de la evaluación diagnóstica.	1.1. Gestión para la capacitación con la directora	El 31 de mayo de 2022	Los investigadores directos: David y Raúl	La directora de la Escuela Normal	Solicitud escrita
	1.2. Una conferencia acerca de la Evaluación diagnóstica	El 3 de junio de 2022	Los investigadores directos: David y Raúl	Tres profesores de la asignatura: Aprendizaje en Servicio	Lista de asistencia Una fotografía
2. Que los docentes de Aprendizaje en Servicio diseñen en su secuencia didáctica y el instrumento para el diagnóstico.	2.1. Planeación de una secuencia didáctica y construcción de los instrumentos de dx.	El 15 de junio de 2022	Los investigadores directos: David y Raúl	Tres profesores de la asignatura: Aprendizaje en Servicio	Producto: Secuencia didáctica (Rúbrica analítica)
	2.2 Diseñar los Instrumentos	El 15 de junio de 2022	Los investigadores directos: David y Raúl	Tres profesores de la asignatura: Aprendizaje en Servicio	Producto: instrumentos (exámenes) Rúbrica analítica
3. Que los docentes de Aprendizaje en Servicio compartan sus experiencias (con otros profesores) al implementar sus secuencias didácticas con énfasis en la evaluación diagnóstica.	3.1. Mesas de trabajo para compartir experiencias evaluativas	El 20 de junio de 2022	Los investigadores directos: David y Raúl	Los tres profesores de Aprendizaje en el servicio.	Reporte de las conclusiones y minuta como resultados del trabajo realizado.

Apéndice E

Cuestionario para estudiantes

La presente encuesta está enfocada a recopilar información sobre la importancia de la evaluación diagnóstica. La información y datos que tú puedas proporcionar es muy valiosa para avanzar en esta investigación, además, son de carácter confidencial y serán procesados sólo con fines educativos. Te agradezco la veracidad y honestidad de tus respuestas.

1. ¿Cómo defines la evaluación diagnóstica?
2. ¿Qué importancia le otorgas a la evaluación diagnóstica?
3. ¿Cómo realizas en tu práctica, en las escuelas primarias, la evaluación diagnóstica de tu grupo?
4. ¿Qué haces con los resultados de la evaluación diagnóstica de tus alumnos?
5. ¿Qué te ha funcionado al implementar la evaluación diagnóstica en tu práctica?
6. ¿Cómo mejorarías tu evaluación diagnóstica en tu práctica en las escuelas primarias?
7. ¿Qué momento es oportuno para el cambio?

Apéndice F

Planeación de una secuencia didáctica y construcción de los instrumentos de diagnóstico

Asignatura: Aprendizaje en servicio

Sesión: _____

Tema: La evaluación

Propósito: Que los alumnos reconozcan la importancia de la evaluación en el proceso educativo con énfasis en la diagnóstica, sus momentos, características e instrumentos que pueden implementar.

Inicio:

- Dirigir a los alumnos para que opinen sobre la evaluación diagnóstica, qué saben de ella en lo general, así como el proceso ligado a su implementación.

Desarrollo:

- Realizar la exposición sobre la evaluación diagnóstica, con la ayuda de unas transparencias, basado en los aspectos relevantes detectados en la prueba realizada en la sesión anterior (Diagnóstico).
- Organizar a los alumnos en seis equipos (con tres temas diferentes) para diseñar un esquema de su preferencia (mapa conceptual o mental, cuadro sinóptico, etc.) sobre uno de los temas asignados:
 - Importancia de la evaluación con énfasis en la diagnóstica y características generales,
 - Momentos de la evaluación e
 - Instrumentos de evaluación con énfasis en el diagnóstico.
- Solicitar un voluntario como representante de equipo para que comparta su esquema a sus compañeros (sin repetir el tema).

Cierre:

- El docente realiza la retroalimentación de la sesión y

resaltando la importancia de la evaluación diagnóstica como pilar en la toma de decisiones hacia la resolución de las problemáticas detectadas en el diagnóstico.

Evaluación:

- Esquemas sobre la importancia, los momentos y las características de la evaluación diagnóstica.

Recursos:

- Computadora
- Proyector
- Resultados de la evaluación diagnóstica
- Presentación con transparencias
- Organizadores gráficos

Apéndice G

Rúbrica analítica para evaluar una secuencia didáctica

Criterios	Escala			Pun-tos
	Satisfactorio (2)	Suficiente (1)	Insuficiente (0)	
Elementos de una secuencia didáctica.	Integra todos los elementos curriculares y son congruentes con el grado, asignatura, nivel y modelo educativo.	Integra algunos de los elementos curriculares y éstos son congruentes con la asignatura, el grado, nivel y modelo educativo.	No integra los elementos curriculares o éstos no son acordes al nivel, modelo educativo, ni al grado.	
Actividades de la etapa de inicio de la secuencia didáctica.	Las actividades de inicio permiten identificar los conocimientos previos del estudiante.	Las actividades de inicio, permiten identificar parcialmente los conocimientos previos del estudiante.	Las actividades de inicio no permiten identificar los conocimientos previos del estudiante.	
Actividades de la etapa de desarrollo de la secuencia didáctica.	Las actividades del desarrollo permiten la construcción de los aprendizajes esperados.	Algunas actividades del desarrollo permiten la construcción de los aprendizajes esperados.	Las actividades del desarrollo no permiten la construcción de los aprendizajes esperados.	

Actividades de la etapa de cierre.	Las actividades de cierre permiten que el estudiante consolide los aprendizajes abordados en las actividades de inicio y desarrollo.	Algunas de las actividades de cierre permiten que el estudiante consolide los aprendizajes abordados en las actividades de inicio y desarrollo.	Las actividades de cierre no permiten que el estudiante consolidar los aprendizajes abordados en las actividades de inicio y desarrollo.	
Características generales de las actividades.	Las actividades toman en consideración: Los estilos y ritmos de aprendizaje, el enfoque didáctico, promueven la investigación, y la autonomía, el trabajo colaborativo y se basan en situaciones de la vida cotidiana de los alumnos.	Las actividades toman en consideración: Los estilos y ritmos de aprendizaje, el enfoque didáctico, promueven la investigación, y la autonomía, el trabajo colaborativo y se basan en situaciones de la vida cotidiana de los alumnos.	Algunas de las actividades no toman en consideración los estilos y ritmos de aprendizaje, no promueven la investigación, la autonomía, ni el trabajo colaborativo y no se basan en situaciones de la vida cotidiana de los alumnos.	
Estrategias didácticas	Las estrategias didácticas empleadas promueven la movilización de saberes en los estudiantes.	Algunas de las estrategias didácticas empleadas promueven parcialmente la movilización de saberes en los estudiantes.	Las estrategias didácticas empleadas no promueven la movilización de saberes en los estudiantes.	

Recursos didácticos	Se emplean y se señalan con claridad los tiempos, los espacios y los materiales a utilizar.	Se emplean y se señalan algunos materiales, espacios y tiempos a utilizar.	No se emplean ni se señalan los tiempos. Espacios o materiales que se van a utilizar.	
Organización del grupo.	Se describe claramente la manera en que se organizarán los alumnos para realizar las actividades propuestas	Se describe parcialmente la manera en que se organizarán los alumnos para realizar las actividades propuestas.	No se describe la manera en que se organizarán los alumnos para realizar las actividades propuestas.	
Estrategia de evaluación.	Las acciones e instrumentos de evaluación empleados permiten identificar el nivel del logro de los aprendizajes.	Las acciones e instrumentos de evaluación empleados contribuyen a identificar parcialmente el nivel del logro de los aprendizajes.	Las acciones e instrumentos de evaluación empleados no están correctamente diseñados ni contribuyen a identificar el nivel del logro de los aprendizajes.	
Productos	Los productos a desarrollar promueven y evidencian el logro de los aprendizajes.	Los productos desarrollar promueven parcialmente el logro de los aprendizajes.	Los productos por desarrollar no promueven el logro de los aprendizajes.	

Puntaje obtenido

Apéndice H

Mesa de trabajo: Minuta

En el lugar que ocupa la Escuela Normal, perteneciente a la comunidad en la que se llevó a cabo el estudio y siendo las 5:40 p.m. se realizó el “*encuentro*” entre docentes titulares de la asignatura de Aprendizaje en Servicio. El investigador 1 dio la bienvenida a los asistentes y agradeció encarecidamente su disposición y tiempo brindado para llevar a cabo las actividades propuestas en la investigación, asimismo realizó el encuadre de la sesión y el propósito de la misma, la cual es: “Que los docentes de Aprendizaje en servicio compartan sus experiencias y propongan acciones de mejora”.

A las 5:50 p.m., el investigador/entrevistador comenzó a dirigir la plática entre ambos docentes, abrió con un breve discurso y hábilmente introdujo la primera pregunta: ¿Qué hicieron al dar su clase sobre evaluación diagnóstica?, ante eso el docente 1 realizó una breve descripción de cómo habría desarrollado su sesión destacando la buena disposición que tuvieron los alumnos a su cargo, comentó por ejemplo cómo su apertura los “enganchó” desde el principio y destacó la importancia de la retroalimentación; por su lado el docente 2 abordó su descripción desde una perspectiva menos optimista, también comentó sobre su apertura, pero lo más destacable fue en el desarrollo en el cual con un inicial tropiezo, al reorganizar un poco la dinámica del aula logró finalmente captar la atención de los alumnos.

A las 6:13 p.m., empatando los comentarios de ambos docentes y sintetizando la información, el investigador realizó la siguiente pregunta, pero alternando el orden de los docentes, ¿Qué cosas buenas (fortalezas) encontraron en lo realizado? Ante lo cual el docente 2 comentó sobre la importancia de dejar cierto margen de acción en las planeaciones, es decir de tener la opción de ser flexibles sin sacrificar los objetivos, también destacó lo beneficioso que resultó documentarse antes de la sesión e incluso

tener alguna actividad extra “*por si acaso*”; por su lado el docente 1 manifestó la importancia de incentivar la participación, activad de los alumnos como punto más destacado.

A las 6:35 p.m., el investigador comentó sobre una situación hipotética para ilustrar el siguiente punto y luego preguntó: ¿Has percibido algún error en tu clase?, el docente 1 fue el primero en comentar que el manejo del tiempo fue un detalle que se le escapó de las manos, se introdujo tanto en la lección que no percibió el transcurrir del tiempo y eso afectó el cierre, a pesar de que dejar a los alumnos participar suele ser una buena herramienta para llevar amenamente la sesión, se corre el riesgo de desviarse del tema; por su lado el docente 2 reflexionó que dependiendo del tema le cuesta un poco de trabajo llegar a los alumnos en sus introducciones, la falta de experiencia quizá fuera un aspecto a considerar, puntualizó en algún momento, por lo demás comentó que considera que si bien no fue su mejor clase fue un buen ejercicio de reflexión.

A las 6:51 p.m., el investigador nuevamente se las ingenió para brindar a los docentes una breve reflexión de lo tratado hasta el momento y plantearle la siguiente cuestión a modo de proposición: “¿Cómo podrían enmendar los errores detectados?” El docente 2 se enfocó en que dado que es una deficiencia personal y no una cuestión de dominio del contenido, la práctica sería una opción viable aunque algo tardía, por otro lado, agradeció encarecidamente que al estar el docente investigador durante las clases, este último le brindó algunos consejos útiles que está en plena disposición de practicar a la brevedad con sus alumnos; por su parte el docente 1 recordó que el manejo del tiempo es una habilidad indispensable para cualquier docente, aunque no es una situación que le ocurra con frecuencia, en esta vez ocurrió porque según lo expresado por el propio docente el tema era muy interesante, pero además de gran importancia para los alumnos en vísperas de sus prácticas, lo cual incentivó a los alumnos a compartir opiniones, dudas e indagar lo más posible aprovechando la buena disposición del docente.

A las 7:09 p.m., el docente investigador nuevamente agradeció la participación de los docentes y comentó que ahora procederían al cierre haciendo hincapié en que la plática no estaría completa sin una sección propositiva para que los participantes pudieran intentar ayudarse mutuamente, en este sentido cuestionó ¿Qué se aconsejan entre ustedes para suplir esa deficiencia?, cabe mencionar que en un primer momento hubo un breve silencio, el docente 1 fue el primero en hablar, expresó que el arte de introducir un tema es muy apreciado en la docencia pero a su vez complicado y a veces tardado de adquirir, y se ponía a su disposición para consejos puntuales e incluso observar alguna de sus clases de ser necesario para tener una idea más clara de los aspectos a mejorar; asimismo el docente 2 comentó que a veces limitar la participación de los alumnos cuando comienza a volverse repetitiva podría ayudar al mejor manejo del tiempo, eso bajo el entendido de que si hubiera algún punto que los alumnos no pudieran descubrir en el espacio destinado a la plenaria, sea el docente titular que lo aborde en la retroalimentación; también delimitar o dosificar con mayor precisión los temas o subtemas que se pretenden abordar en la sesión y ya, como último recurso, aunque un poco menos elegante, el uso del reloj tampoco es una mala idea.

A las 7:20 p.m., el docente investigador dirigió unas palabras finales a los asistentes, dirigió la retroalimentación y finalmente dio por concluida la actividad.

Una tipología de docentes a partir de su comunicación educativa

Andrea Uc Ontiveros

ucontiverosandrea@gmail.com

Escuela Primaria “José Alayola Preve”

Carlos Mario Cachón Medina

mario.cachon@normalrodolfo.edu.mx

Carolina Arellano

carolina.arellano@normalrodolfo.edu.mx

Normal Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña

Resumen

La comunicación docente determina la manera en la que el alumno comprende lo que se quiere enseñar; existen ocasiones en las que el docente no logra comunicar lo que quiere comunicar, siendo con mucha obviedad el aula el espacio donde se presenta la situación, aunque no el único. Los procesos de comunicación educativa permiten que las conductas y actitudes de los receptores contribuyan a desarrollar procesos de comunicación favorecedores y una mejor capacidad de escucha en el aula. El diseño del estudio en el que se realizó el presente documento fue una investigación cualitativa en la cual tuvo como intención conocer cuáles son los tipos prevalecientes de docentes en términos de su comunicación educativa. Los docentes consideran necesario establecer vínculos de confianza y amistad con los estudiantes sin dejar de lado la figura de autoridad y orden que los maestros y maestras desempeñan como parte de la labor docente en la escuela primaria, ya que, el estudiante que confía y aprecia a su maestro tiene mayores

habilidades para comunicarse y expresarse, facilitando así los procesos de comunicación; mientras que un docente que impone y de cierta manera refleja temor, probablemente presentará dificultades para comunicarse con los estudiantes ya que no existirá un vínculo de confianza, cariño, seguridad y facilidad para expresarse.

Palabras clave

Comunicación educativa, Discurso docente, práctica profesional docente

Antecedentes

La comunicación docente determina la manera en la que el alumno comprende lo que se quiere enseñar; existen ocasiones en las que el docente no logra comunicar lo que quiere comunicar, siendo con mucha obviedad el aula el espacio donde se presenta la situación, aunque no el único; lo anterior está íntimamente ligado al hecho de que los tipos de enseñanza del docente son acordes a la manera en que se comunica en ese sentido, el docente deberá centrarse más en que el estudiante aprenda, y menos en la manera fluida de comunicarse, sin dejar de lado las propiedades mismas de la comunicación efectiva, afectiva y respetuosa.

La comunicación educativa se encuentra favorecida ciertamente, por la claridad con la que se transmite el mensaje que se quiere dar a conocer a los estudiantes, por lo que se debe evitar ser redundante; es decir, es de interés del docente encontrar la manera de ser claro, conciso y coherente en la comunicación y también en el actuar, que refleje el conocimiento y el dominio que el docente tenga respecto del

mensaje que quiere comunicar. En ese sentido, la expresión de opiniones y la toma de decisiones forma parte de la comunicación en docentes y alumnos; así, los acuerdos necesarios alcanzados beneficiaran en mayor medida a las partes, en tanto la buena comunicación en el aula evita malos entendidos y fomenta el desarrollo de habilidades sociales que permiten relaciones e interacciones favorecedoras hacia el logro de los aprendizajes

Formulación del Problema

Evidentemente, en el proceso de comunicación educativa el docente es el emisor del mensaje que se desea transmitir; una vez que el mensaje llega al alumno, que funge de receptor, es interpretado y provoca una respuesta permitiendo así el intercambio de roles e información entre docente-alumno; Gómez et al. (citados por García, 2013) mencionan que:

Las razones que explican la función de la comunicación en la situación docente emergen de la consideración de que la comunicación es base de la interacción social ya que interrelaciona personas; es además un proceso mutuamente influyente y resultan una referencia con respecto a cosas y objetos desde interpretaciones y símbolos. (p. 62)

El alumno debe desear participar activamente en las clases durante el desarrollo de los temas estudiados; un aspecto importante es el hecho que lo aprendido en clases el alumno puede relacionarlo con su realidad, es decir, que el aprendizaje adquirido a través de la comunicación sea

funcional y útil tanto en su vida actual, como en la futura, propiciando así un pensamiento crítico y reflexivo. En el sentido de lo anterior, se debe favorecer la comunicación efectiva, es decir que debe lograr el efecto que se desea o se espera. Quintero (2013) menciona que:

Sin comunicación efectiva que motive al alumno, se corre el riesgo de la deserción escolar; por ello se busca que a través de los mensajes se inicie una comunicación empática, demostrándole que se está al pendiente de sus dudas, sus necesidades y haciéndole ver la importancia de expresarse. (p. 125)

Es importante considerar la parte motivadora en la comunicación educativa; el docente debe lograr a través de acciones, que los alumnos se interesen en su aprendizaje; la comunicación en el aula por parte del docente debe dirigir y facilitar el desarrollo personal de los estudiantes mediante una estructura de clase en donde exista una introducción al tema, participación, diálogo, desarrollo del tema, práctica y un cierre de lo visto durante la sesión; en el mismo sentido las actitudes, las habilidades, conocimientos, valores y características propias del docente actúan en conjunto para tener una buena comunicación educativa en la práctica: por ejemplo, un docente empático facilita los procesos de comunicación entre él y sus alumnos.

Por otro lado, Martínez-Otero (2004) menciona que “la comunicación en el aula y la enseñanza-aprendizaje dependen en gran medida del discurso del educador” (p. 170); es fundamental que el docente tenga un perfil del grupo

considerando las características de las personas con las que se está trabajando y teniendo una interacción constante en espacios de comunicación de tal modo que los estudiantes comprendan lo que el docente les quiere comunicar. De la misma forma, el Martínez-Otero (2004) menciona que “el discurso que acontece en el aula no es exclusivo del educador. También los alumnos son emisores de mensajes, v. gr., cuando preguntan al profesor, responden o exponen algún tema” (p. 170).

La certeza es clara: la comunicación en el aula depende en gran medida del discurso del docente; sin embargo, no es exclusivo de ello; los estudiantes son quienes reciben los mensajes dirigidos por parte de su maestra o maestro; en ese sentido, la comunicación puede ser facilitar o no la mejora en la práctica docente, en tanto que un aula es un espacio donde la comunicación forma parte de un proceso continuo y cambiante dentro de las características propias del contexto en donde se esté desarrollando.

Es relevante ser conscientes de que la manera en la que cada persona se comunica depende del lugar donde se encuentre y por supuesto, de las personas con quienes los procesos de comunicación sean llevados a cabo, así como la confianza y disposición en las que el mensaje vaya a ser transmitido, por lo que “el discurso del profesor ha de basarse en el profundo conocimiento de los educandos: grado de madurez, edad, necesidades, intereses, circunstancias, cultura y ritmo de aprendizaje” (Martínez-Otero, 2004, p. 171).

Partiendo de todo lo anterior, se presenta como objetivo lo siguiente: qué tan importante es conocer el tipo de docente, a partir del análisis de su discurso, en términos

de la comunicación que desarrolla en el aula, caracterizándolo en los conceptos de la comunicación educativa.

Marco Teórico

Amayuela (2017) menciona que en los procesos de comunicación educativa es necesario que el mensaje sea oportuno para la situación y contexto donde los procesos de comunicación y discurso se vayan desarrollar. Muchas veces las personas tienden a comunicarse en el contexto equivocado o en un momento inoportuno ocasionando barreras en la comunicación e incluso conflictos; a su vez, el mensaje que se desea trasmitir debe ser interesante para quienes este dirigido, de tal manera que se obtenga una reacción positiva y esperada, asimismo, ambas partes deben tener el deseo o la necesidad de comunicarse ya que, si una de ellas falla o pierde interés, la comunicación deja de existir.

La comunicación educativa necesita cumplir con las características previamente mencionadas, Lonov (citado por Gómez et. al, 2017) menciona que “la actividad educativa es comunicativa por excelencia, en la que se manifiestan todas las funciones que le son inherentes a esta última: informativa, afectiva y reguladora de la conducta” (p. 61). Es una realidad que en la labor docente en sus procesos de comunicación educativa no solamente se centra en proporcionar la información correspondiente a los contenidos a desarrollar durante el curso escolar, sino que la comunicación guarda cierta relación con los estados afectivos, que tienden a interferir y determinar nuestra forma de comunicarnos con los demás.

Los procesos de comunicación educativa permiten que

las conductas y actitudes de los receptores contribuyan a desarrollar procesos de comunicación favorecedores y una mejor capacidad de escucha en el aula; Gómez et. al (2017) menciona que ante la falta de intencionalidad en los mensajes por parte del docente a los estudiantes frecuentemente se presentan conflictos en relación a la falta de compresión a los cuestionamientos o indicaciones de los maestros y maestras, ocasionando dudas e inconvenientes que perjudican los procesos de comunicación en el aula; sin embargo, las mencionadas situaciones desfavorecedoras debe servir como enriquecimiento al mensaje del emisor y proceder a reorientarlo de tal manera que el mensaje deseado esté simplificado con base a la enseñanza que se pretende ofrecer, ya que “no es el contenido informativo de las teorías sino la formación de un hábito reflexivo e ilustrado de los teóricos mismos lo que produce, en definitiva una cultura científica” (Habermas, 1986, p. 2).

Se considera que, además de la transmisión y actualización de los contenidos establecidos por los planes y programas, es necesario propiciar situaciones futuras de comunicación favorecedoras entre los humanos y su entorno, de tal manera que la comunicación educativa brindada se dé mediante un intercambio de información entre docente, estudiantes y el entorno en el que interactúan; ya que el contexto donde se estén llevando a cabo los procesos de comunicación es determinante en la manera en la que los individuos se comunicarán.

Martínez-Otero (2004) define el discurso como: “un conjunto de palabras y frases utilizadas para manifestar lo que se piensa o siente” (p. 169). También, a través del

discurso los docentes pueden expresar ideas, pensamientos, opiniones y comentarios facilitando así los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. De igual manera, el discurso docente presenta una oportunidad para utilizar el lenguaje como una herramienta base para promover el desarrollo emocional, moral, intelectual y social de los estudiantes de acuerdo a los fines que se deseen obtener; además el discurso puede utilizarse como un medio para persuadir a realizar acciones que el propio docente espera de los educandos, ya que a través de la comunicación se podría decir que el discurso se presta a tener cierto control en la situación por la que se está pasando en determinado contexto y permite regular las interacciones sociales entre docente y estudiante.

El discurso representa un fenómeno práctico, social y cultural ya que los participantes del lenguaje utilizan el discurso en su vida cotidiana independientemente de las interacciones sociales en las que se vean inmersos; las cuales incluyen intercambios de información desde reuniones informales como con amigos o familiares, hasta profesionales y de carácter laboral; por lo que cabe mencionar que las interacciones entre personas pueden llevarse a cabo en diversos contextos sociales y culturales.

Van Dijk (2000) menciona que: “la utilización discursiva del lenguaje no consiste solamente en una serie ordenada de palabras, cláusulas, oraciones y proposiciones, sino también en secuencias de actos mutuamente relacionados” (p. 21). Es importante dejar en claro que el discurso no hace referencia únicamente al intercambio de información a través de una plática o conversación que se

puede desarrollar en cualquier momento bajo determinada circunstancia; sino que también es necesario que durante la interacción discursiva exista un orden en el que tanto las respuestas del emisor y el receptor guardan estrecha relación. De igual manera, el discurso toma en cuenta que los procesos y representaciones del conocimiento brindan actos comunicativos que son desarrollados por individuos reales que enfrentan situaciones reales.

Van Dijk (2000) también menciona que el orden de palabras, el estilo y la coherencia son unas de las muchas otras propiedades y características del discurso que pueden manejarse como realizaciones estratégicas de los usuarios que estén llevando a cabo la acción de comunicar sus deseos o necesidades; de igual forma, el discurso posee una dimensión social que se adquiere, utiliza y modifica en las interacciones verbales, así como en otras formas de interacción. Es una realidad que mediante el discurso cada persona puede dar a conocer tanto a los demás como a sí misma parte importante de su identidad como persona lo que abarca aspectos de la personalidad y el rol que desempeña socialmente.

Comunicación Educativa

Ojalvo (1999) define a la comunicación educativa como un proceso de interrelación entre docentes, educandos y estos entre sí y, de la institución educativa con la comunidad y contexto, que tiene como objetivo establecer un clima favorable y estable, para mejorar el intercambio y recreación que favorezca al desarrollo de la personalidad de los participantes. Cabe destacar que, al tener una adecuada comunicación en aula, propiciamos una mejor convivencia

entre los participantes y a su vez, disminuimos las probabilidades y situaciones desfavorables que ocasionen dudas en el quehacer docente sobre todo al momento de desarrollar los conocimientos correspondiente al grado y grupo en el que se esté laborando; también, al ofrecer una comunicación asertiva se logra tener un equilibrio entre los intereses de los estudiantes evitando las barreras de comunicación.

Complementando los conceptos construidos por los autores, Martínez (2007) menciona que unas de las características del rol del profesor es poseer habilidades comunicativas que inviten a la interacción entre los educandos, ofreciendo un discurso claro y conciso que lo identifique como un ser facilitador que establece situaciones pedagógicas teniendo en cuenta la realidad que vive en el contexto, de tal manera que propicie e invite a la cooperación, convivencia así como a espacios de diálogo entre participantes; además, es necesario que comunique a los estudiantes sobre sus roles como docente frente a grupo, para que estos comprendan su propio papel y que cada uno asuma la responsabilidad correspondiente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 31).

Metodología

La investigación cualitativa también pretende comprender la realidad bajo la cual la investigación está siendo llevada a cabo; adentrándose así a la interpretación de diversas realidades subjetivas entre las cuales podemos mencionar: lo que se piensa, considera y siente la propia población de estudio, por supuesto sin dejar de lado al objeto

de investigación.

Los procesos de comunicación forman parte del diario vivir de la sociedad hoy en día a pesar de que las instituciones educativas en estos últimos años han enfrentado situaciones diversas que ciertamente han limitado e incluso eliminado los procesos de comunicación educativa entre docentes y estudiantes.

Dentro de las características de la investigación cualitativa está que tiene diversos tipos en las que puede clasificarse; para la elaboración de este trabajo se ha seleccionado el tipo de estudio fenomenológico. Por su parte, Lucas (1998) establece que la fenomenología tiene como base la vida de las personas, teniendo en cuenta sus experiencias, emociones, situaciones, pensamientos y significados, así como la forma en la que todos son notados, asimilados e interpretados a través de sus vivencias que están en constante relación con los fenómenos o situaciones que ocurren en su entorno.

De igual forma, la fenomenología tiene como objetivo observar al fenómeno totalmente, sin emitir prejuicios y sin alguna teoría de análisis previamente determinada; cabe mencionar que el observar totalmente al fenómeno no garantiza poder conocerlo a profundidad, sino que el perfil percibido es meramente intuitivo.

No obstante, Hernández et. al (2014) menciona que la fenomenología se encarga de explorar, explicar y comprender lo que las personas poseen en común de acuerdo a sus vivencias a través de un definido fenómeno en donde los sentimientos, emociones, razonamientos, visiones, desempeñan un papel fundamental. El estudio

fenomenológico fue seleccionado para desarrollar el presente documento ya que mediante la observación y el diálogo se tendrá un acercamiento a la realidad y vivencias propias de cada docente con base en su comunicación educativa en el aula, en donde sus experiencias e intervenciones tienen una relación directa al contexto en donde ejercen su práctica profesional. Es importante recalcar que cada individuo posee situaciones particulares y las enfrenta de acuerdo con sus emociones y significados.

Diseño del Estudio

El diseño del estudio en el que se realizó el presente documento fue una investigación cualitativa en la cual tuvo como intención conocer cuáles son los tipos prevalecientes de docentes en términos de su comunicación educativa.

La primera etapa constó de una indagación mediante recolección de datos e información brindada por los docentes de educación primaria que fueron participantes a lo largo del proceso de la investigación; en cuanto a la implementación de instrumentos, el guion de entrevista a profundidad fue diseñado teniendo como referente el modelo pentadimensional que plantea Martínez-Otero (2004), la entrevista a profundidad fue aplicada a los docentes de educación primaria mediante espacios de diálogo de manera presencial y virtual.

Asimismo, de acuerdo con los resultados obtenidos en el guion de entrevista a profundidad, la información fue analizada en las pre-categorías y categorías de análisis previamente diseñadas con el fin de contrastarlas con los datos proporcionados por los docentes de acuerdo a la

realidad que vive cada uno en el aula. Con base a los resultados obtenidos se diseñaron los instrumentos pertinentes que permitieron acceder a conocer cuáles son los tipos prevalecientes de docentes en términos de su comunicación educativa.

La segunda etapa se desarrolló a través de aproximaciones cualitativas que posibilitaron interpretar mediante descripciones el cómo los docentes de educación primaria se comunican en las aulas. De igual manera, la realidad del contexto bajo el cual se realizó la investigación con los maestros y maestras determinó cada una de las interpretaciones descritas.

De igual forma, se seleccionó a 12 docentes de las escuelas primarias para que contribuyeran a la investigación, entre las cuales existía personal de sexo masculino y femenino que abarcaban un rango de edad de los 28 a los 54 años y con un rango de 6 a 28 años de servicio frente a grupo, tanto el rango de edad como de los años de servicio, fueron considerados con el objetivo de conocer la manera en la que se comunican los docentes de mayor experiencia, los de menor experiencia y contrastar la información que proporcionaron en conjunto al llevar a cabo las entrevistas a profundidad.

Asimismo, se consideró que sean docentes en grados diversos, ya que es posible que la manera de comunicarse con un estudiante de primer grado no sea la misma para comunicarse con un estudiante de sexto grado, sobre todo por el nivel de complejidad de los contenidos a abordar a lo largo del curso escolar y el nivel de madurez cognitiva de acuerdo a las edades de los estudiantes. Los informantes

clave seleccionados fueron docentes de primaria que, además de tener un contacto con la realidad que se vive en las escuelas, demostraron o no habilidades al momento de hablar y expresarse; es verdad que existen personas que tienen una habilidad nata en su discurso, pero también hay otras que a través de la constante práctica han logrado volverse competentes en el discurso que ofrecen, sobre todo a los estudiantes.

Un aspecto determinante en los informantes clave es que su personalidad reflejó la facilidad que tiene (o no) para expresarse sin sentirse bajo una situación de tensión al hablar de su propia práctica, en específico de la manera en la que se comunican con los educandos, sino que por el contrario se sientan en libertad, disposición y confianza de hablar, reconocer sus habilidades en su discurso, así como sus áreas de mejora. Otra de las características consideradas para la selección de los informantes clave fue que sean personas que tiendan a la expresión de gestos, miradas, fluidez al hablar, así como un carácter firme y honesto; todas las características previamente mencionadas facilitaron llevar a cabo la entrevista a profundidad y por supuesto, extraer una amplia recolección de datos que serán determinantes para la obtención de resultados y conclusiones.

En cuanto al instrumento que se utilizó para llevar a cabo la presente investigación se encuentra una entrevista diseñada teniendo como referente el modelo pentadimensional de Martínez-Otero (2004), la entrevista es de profundidad ya que se requirió conocer la máxima información de los maestros para conocer cuál es la comunicación educativa que desarrollan en sus aulas. De

acuerdo a Patton (citado por Robles, 2011) la entrevista a profundidad es una técnica cualitativa de indagación que se estructuran desde objetivos concretos, por lo que resulta complejo decidir un número mínimo o mayor de personas a entrevistar puesto que su objetivo no es una representación estadística, sino que se basa en el análisis cuidadoso y particular de la información recabada en las conversaciones con los entrevistados (p. 42).

Una vez obtenidos los datos se procedió a analizarlos mediante una clasificación de información teniendo como referente las categorías de análisis planteadas en el capítulo 2 del presente documento. Las categorías de análisis son indispensables para realizar la interpretación de toda la información recabada en la aplicación del instrumento, que en este caso fue una entrevista a profundidad que se les aplicó a los docentes de las escuelas primarias los cuales fungieron el papel de informantes clave; de igual forma, toda la información obtenida fue utilizada para construir significados y los resultados de la investigación desarrollada.

Finalmente, las categorías de análisis propuestas para el presente trabajo, se muestran en la Tabla 1, de elaboración propia, basado en los modelos e ideas de Martínez Otero (2014).

Tabla 1. Categorías de Análisis de la Información en la Comunicación Educativa

Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
Proceso comunicativo del maestro	Práctica docente a partir de la comunicación	Comunicación
Discurso	Sucesión de	Contexto

palabras que sirve para expresar lo que se piensa o siente	circunstancias donde se produce la comunicación	educativa	entre profesores y estudiantes creando climas favorables a la motivación del estudiante
Interacción social	Proceso por el cual las personas actúan y reaccionan en relación a otras personas	Espacio personal en la comunicación	Espacio físico que hay entre emisor y receptor en su interacción
		Comunicación verbal	Se utilizan las palabras en el proceso de trasmisión de información entre emisor y receptor
		Comunicación no verbal	Ausencia verbal, pero presencia de acciones corporales y/o gestuales entre participantes

Nota: La tabla muestra categorías de análisis seleccionadas para desarrollar el estudio de la comunicación educativa.

Discusión y Conclusiones

Uno de los aspectos característicos del profesor es que tiende a ser el protagonista de las clases, ocasionando que la interacción en el aula sea nula; por lo que a través de la comunicación en las aulas no acostumbran propiciar un intercambio de información entre los educandos a través de participaciones o dinámicas que permitan un diálogo e interacción continua, sino que destacan la importancia de que únicamente el docente es quien debe estar en constante

diálogo mencionando instrucciones y explicaciones, teniendo como objetivo que el alumno entienda lo que está escuchando y prosiga a actuar como el docente espera. Los docentes que se clasificaron en la tipología del profesor enseñante resaltaron el protagonismo que poseen y reflejan en las aulas día con día para presentarle a sus alumnos una avalancha de contenidos guiados por su propio criterio, sin importar que el estudiante interprete o comprenda.

Por otra parte, en mayor medida se observó la presencia del profesor presentador, que se caracteriza por realizar todo lo posible para atraer y llamar la atención de sus alumnos y que, en casos extremos, su discurso se distingue por ser vano e insustancial; se preocupa por cómo se ve y no promueve la formación de los estudiantes, únicamente busca entreteneros a través de su discurso. La tipología del profesor presentador se relaciona con los programas de televisión, que tienen el objetivo de entretenir, por lo que los docentes buscan adoptar ciertas características y reflejarlas en las aulas mediante un discurso breve, simple y circense con tal de mantener la motivación y atención de los estudiantes.

Los docentes consideran que para que los estudiantes estén motivados en las clases es necesario comunicarse de manera clara y breve, mostrar emoción, así como mantenerlos entretenidos y activos durante las actividades que realicen dentro y fuera del salón, evitando así que se enfrenten a una situación de fastidio, desánimo o aburrimiento. De igual forma, los maestros y maestras resaltaron que la actitud con la que el docente se desenvuelve e interactúa en el aula puede favorecer o no los procesos de

comunicación y la motivación de los alumnos, por lo que es recomendable reflejar estados de ánimo positivos como: felicidad, alegría y entusiasmo al momento de comunicarse con los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en toda interacción que se lleve a cabo en el quehacer educativo para propiciar que el alumno se interese, se divierta y se sienta motivado a aprender.

El profesor presentador tiene dificultades cuando su discurso no es entretenido, ya que no los alumnos le prestan atención porque las explicaciones carecen de espectacularidad. Se concluye que los profesores presentadores consideran necesario utilizar un discurso entretenido al comunicarse con sus alumnos, es decir, la atención del educando es dependiente de qué tan entretenida sea la clase.

De igual forma, se concluye que los docentes consideran favorable utilizar la comunicación tanto verbal como no verbal en el aula para entretenir y captar la atención del alumno, debido a que el diálogo constante, la mirada, la expresión facial y corporal permiten establecer vínculos de confianza con el docente y permiten que tanto maestro como estudiante tengan un acercamiento para conocerse mejor y aprender a comunicarse de manera divertida de acuerdo a la personalidad que cada uno tiene; también se concluye que los docentes consideran importante tomarse el tiempo de observar atentamente las actitudes y características de cada estudiante, ya que serán la pauta para comunicarse y entreteneros de la manera más adecuada, permitiendo que el discurso que utilicen sea divertido y funcional a la realidad que viven en el centro educativo y en las aulas.

El mayor rasgo observado con base en la tipología es el profesor progenitor, en el cual predomina el aspecto emocional del discurso, se caracteriza por interesarse en los problemas y el desarrollo afectivo de los estudiantes, descuidando los aspectos técnicos de la educación y de la formación integral. Se concluye que los docentes consideran necesario utilizar en el discurso palabras o frases motivadoras que fomenten y fortalezcan la confianza en sí mismos de los alumnos, permitiendo que se expresen y comuniquen sin temor a cómo pueda reaccionar el maestro o maestra.

Los docentes consideran necesario establecer vínculos de confianza y amistad con los estudiantes sin dejar de lado la figura de autoridad y orden que los maestros y maestras desempeñan como parte de la labor docente en la escuela primaria, ya que, el estudiante que confía y aprecia a su maestro tiene mayores habilidades para comunicarse y expresarse, facilitando así los procesos de comunicación; mientras que un docente que impone y de cierta manera refleja temor, probablemente presentará dificultades para comunicarse con los estudiantes ya que no existirá un vínculo de confianza, cariño, seguridad y facilidad para expresarse.

Es importante determinar en qué medida hacer uso de la distancia física como parte de los procesos de comunicación en el aula de acuerdo a las características propias de cada alumno o alumna, ya que existen ocasiones donde puede la distancia física puede favorecer o no la comunicación entre docente y estudiante; también, el maestro es quien debe conocer totalmente a los alumnos,

sobre todo las características que estén estrechamente relacionadas con su personalidad, debido a que será un indicador a considerar al momento de acercarse a trabajar con el estudiante; conocer al alumno permite que el maestro tenga la información suficiente y necesaria para saber qué tanto puede o no acercarse y establecer procesos de comunicación con el educando, fortaleciendo así su estado emocional al estar en el aula.

Otra de las características del profesor progenitor es que suele encontrarse con mayor frecuencia en los primeros tramos del sistema educativo y el discurso que utiliza suele carecer de profesionalismo; su discurso se caracteriza por ser natural, con buenas intenciones, pero ineficaz para promover desde los primeros años la educación integral de los alumnos. Los docentes correspondientes a los grados de primaria baja son los que tienden a utilizar palabras de afecto y cariño al momento de comunicarse con los educandos, así como cercanía física durante la interacción en el aula ya que consideran necesario trasmitir de cierta manera una figura maternal, propiciando que los estudiantes tengan la confianza de acercarse y expresarse con su maestro o maestra, permitiendo que los procesos de comunicación fortalezcan el aspecto socioemocional de cada alumno.

Referencias

- Amayuela, G. (2017). Comunicación y su relación con la educación en el contexto universitario. *Revista alternativas en psicología*, 8(19). <https://www.alternativas.me/attachments/article/119/Comunicaci%C3%B3n%20y%20su%20relaci%C3%B3n.pdf>

%B3n%20con%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20contexto%20universitario.pdf

García, M. R., Barrio, J. A., & Borragan, A. (2006). La formación del profesorado universitario. La comunicación en el aula. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 13-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311001>

Gómez, M., Valarezo, J. W., & Rivera, A. R. (2017). *Comunicación docente, un desafío epistemológico para el autoaprendizaje*. EduSol, 17(60), 60-69.

Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Editorial Tecnos.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*-Sexta edición. México D.F.: McGraw-Hill.

Martínez-Otero, V. (2004). La calidad del discurso educativo: Análisis y regulación a través de un modelo pentadimensional. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 167-184. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120167A/16312>

Medina, M., Cachón, C. M., & Baas, M. A. (2019). *La dinámica comunicativa del aula a partir del análisis del discurso docente*. Acapulco, Guerrero. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectrónica/v15/doc/3548.pdf>

Ojalvo, V. (1999). *La educación como proceso de interacción y comunicación*. La Habana: Cepes.

Quintero, C., Almora, W., & Cardonell, S. (2011). La

comunicación, una necesidad del maestro. *Revista Científico Pedagógica Mendive*, 1(5).

Quintero, E. (2013). La comunicación efectiva en los ambientes virtuales: un compromiso del asesor para integrar al alumno a los cursos en línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a distancia*, 5(10), 123-125. <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/44232/39989>

Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa editorial.

Una aproximación a los resultados de titulación en las licenciaturas de la unidad 31 A Mérida de UPN

Elsy Gómez Martín

Mario A. Gutiérrez

mgutierrez@prodigy.net.mx

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 31 A Mérida

Resumen

Una de las características de las múltiples trasformaciones que ha sufrido la UPN en sus, ya cerca de, 43 años de existencia en el estado de Yucatán, son las nuevas funciones y posiciones que constituyen la estructura organizacional. De manera específica, se refiere a las necesidades de que la institución cuente con una unidad que permita recopilar, sistematizar y analizar la información que proviene del desarrollo de las funciones sustantivas de la organización. Las seis licenciaturas con las que ha contado la Unidad estaban orientadas unas al mejoramiento profesional de los maestros en servicio. Y otras a la formación de profesionistas en el campo educativo. Las transformaciones de la función sustantiva de la formación docente, junto con las exigencias externas de información para la elaboración de informes y cuadros estadísticos, obligan a la Unidad ha sistematizar y analizar la información con la que cuenta acerca de sus procesos internos y que permitan una mejor toma de decisiones internas y externas. La presente comunicación tiene el propósito de elaborar una aproximación a los resultados en la formación de profesionales de la educación, utilizando informaciones provenientes de estudios previos y

vinculándolos entre sí, con el propósito de responder a las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los estudiantes de la Unidad UPN? ¿Cuáles son las características de los trabajos de titulación? ¿Qué conclusiones o recomendaciones podemos hacer de este ejercicio analítico? Se describen algunos rasgos que caracterizan el perfil sociodemográfico del estudiante y los resultados de los procesos de titulación, así como las características de los trabajos en el periodo de 1981-2020. La recomendación fundamental consiste en fortalecer la función y posición encarga de elaborar estudios cada vez más precisos y sólidos para generar información útil que permita la toma de decisiones.

Palabras clave

Perfil de ingreso, programa educativo, proceso de titulación.

Introducción

Una de las características de las múltiples trasformaciones que ha sufrido la UPN en sus, ya cerca de, 43 años de existencia en el estado de Yucatán, son las nuevas funciones y posiciones que constituyen la estructura organizacional. De manera específica, se refiere a las necesidades de que la institución cuente con una unidad que permita recopilar, sistematizar y analizar la información que proviene del desarrollo de las funciones sustantivas de la organización. Efectivamente, la unidad UPN ha dejado de ser una instancia de mejoramiento profesional orientada a profesionalizar el trabajo docente a ser una institución que, sin dejar de realizar esta tarea sustantiva, incursiona, desde 2002, en la formación de profesionales en el campo de la educación con la apertura de la LIE y posteriormente en

2017, con el inicio de la Licenciatura en Pedagogía.

Estas licenciaturas complementan el papel que la unidad realiza con la formación de profesionales docentes en el área de la interculturalidad con la LEPEPMI 1990. Estas tres licenciaturas, que operan actualmente, han sustituido en la oferta educativa a la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria 1975 (LEPEP 75), Licenciatura en Educación Básica (LEB 79), Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria 1985 (LEPEP 85) que estaban orientadas al mejoramiento profesional de los maestros en servicio. Estas transformaciones de la función sustantiva de la formación docente, junto con las exigencias externas de información para la elaboración de informes y cuadros estadísticos, obligan a la Unidad ha sistematizar y analizar la información con la que cuenta acerca de sus procesos internos y que permitan una mejor toma de decisiones internas y externas.

La presente comunicación tiene el propósito de elaborar una aproximación a los resultados en la formación de profesionales de la educación, utilizando informaciones provenientes de estudios previos y vinculándolos entre sí, con el propósito de responder a las siguientes preguntas:

¿Quiénes son los estudiantes de la Unidad UPN?

¿Cuáles son las características de los trabajos de titulación?

¿Qué conclusiones o recomendaciones podemos hacer de este ejercicio analítico?

Metodología

Los resultados que se presentan en este documento provienen de distintos instrumentos aplicados en diferentes

momentos. Lo primero que se presenta es un análisis comparado entre dos estudios de Perfil de Ingreso, realizados en 2013 y 2022.

El estudio realizado por Wan et al. (2013) presentó un universo de estudio de 225 aspirantes que se registraron para presentar el examen del Ceneval, y del cual se calculó el tamaño de una muestra estadística. El resultado del cálculo estadístico fue de 115 alumnos. La muestra aplicada fue estratificada atendiendo a los siguientes criterios para definir el tamaño de cada estrato.

Criterios de selección del aspirante para la obtención de la muestra para el estudio								
Tipo de escuela		Trabaja		Sexo		Edad		
Privada	Publica	Si	No	Masculino	Femenino	17-20	21-24	25 ó más

La aplicación del instrumento se realizó durante la presentación del examen de ingreso a la LIE, aplicado por el CENEVAL en las instalaciones de la institución.

El segundo Estudio de Perfil de Ingreso, realizado por Gómez (2022^a), se realizó en febrero de 2022. Este consistió en el diseño, implementación y análisis de una encuesta que se aplicó a los alumnos de las licenciaturas de la Unidad, durante el mes de febrero de 2022, correspondiendo al período de reinscripciones al semestre febrero - julio 2022.

El universo de estudio se conformó con 620 alumnos de las licenciaturas de LIE, LEPEPMI y LP, 40 alumnos menos del total de la matrícula del semestre en cuestión.

El instrumento se compuso de 32 reactivos distribuidos en 5 categorías: datos generales, datos

académicos, datos socioeconómicos, datos de salud y expectativas. El instrumento se anexó al formato de la inscripción y subió a la plataforma de Google. La información obtenida se sistematizó en una base de datos, con el programa de Excel.

El análisis de los egresados, titulados entre 1981 y 2020 por Gómez (2022b) contempló a los egresados de los distintos programas educativos que la Unidad ha tenido a lo largo de estos años. Los programas educativos son: Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria 1975 (LEPEP 75), Licenciatura en Educación Básica (LEB 79), Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria 1985 (LEPEP 85), Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena 1990 (LEPEPMI 90), Licenciatura en Educación 1994 (LE 94) y Licenciatura en Intervención Educativa 2002 (LIE 2002).

La metodología se desarrolló en tres etapas, la primera contempla la recopilación de la información, la segunda la sistematización y la tercera la presentación de los resultados.

El estudio abarca un periodo de 40 años, considerando un total de 3,963 titulados, distribuidos en dos periodos, 1981- 2012 y 2013 - 2020, debido a la falta de homogeneidad en la información proporcionada por el departamento de Control Escolar de la Institución.

El primer periodo se trabajó con 3 bases de datos que contienen 5 elementos: cantidad de alumnado, matrícula, fecha de presentación del examen, nombre y licenciatura. Las bases de datos se trabajaron de la siguiente manera: se unificaron en una sola, tratando que no hubiese alumnos

repetidos.

Posteriormente, de los 5 elementos que contenía la base se anexó el nuevo elemento “años en titularse”, que se obtuvo de los datos de la matrícula que nos indica el año que inició, restándoselo al año que terminó; debido a que no se encontraban los datos completos de la matrícula, se solicitó a Control Escolar y se unificó el criterio para homogenizar el nombre de cada licenciatura, debido a la existencia de diferentes criterios para capturar la misma información; para ello se utilizaron las abreviaturas de cada licenciatura y el año de inicio, por ejemplo: Licenciatura en Educación año 1994 = LE 94. Este criterio es importante para el uso y manejo de información de actores internos y externos, y para el entendimiento de los datos utilizados. La nueva base de datos de este periodo está integrada por 7 elementos, 5 elementos que contenía en el principio y 2 nuevos.

En el segundo periodo se trabajó con una base de datos que contenía 26 elementos. Se eligieron 22 para la elaboración de la nueva base debido a que los otros datos sólo era información para conocer el registro de los recibos de pago del proceso de titulación y no hubo relevancia para utilizarlos. Los nuevos datos anexados fueron “año que inició” y “años en titularse”, que se obtuvo de la misma forma que en el periodo anterior. Se cambió el elemento “opción” por “modalidad”, quedando la nueva base de datos con 24 elementos. También hubo la necesidad de utilizar el mismo criterio que en el primer periodo, es decir, para homogenizar los nombres de las licenciaturas se utilizaron sus siglas y el año en que inició: Licenciatura en Intervención Educativa 2002 = LIE 2002.

De manera específica se realizó un tercer ejercicio a partir del segundo periodo de los egresados de las Licenciaturas de la UPN Unidad 31-A.

El segundo periodo comprende 8 años de titulados de las Licenciaturas, del 2013 al 2020, se eligió este periodo porque la información contenida en la base de datos de esta etapa contiene los datos de los títulos de trabajo a diferencia del primer periodo en donde esta información no existe.

El total del universo de trabajos de titulación de este segundo periodo son 544 titulados y del cual se estableció, de manera discrecional, el tamaño de la muestra del 10 %. La muestra se tomó de manera sistemática a partir de un elemento en particular (GFCGlobal, s.f.).

A partir del universo se procedió a seleccionar la muestra, usando los algoritmos disponibles en la WEB (EchaloAsuerte, s.f.).

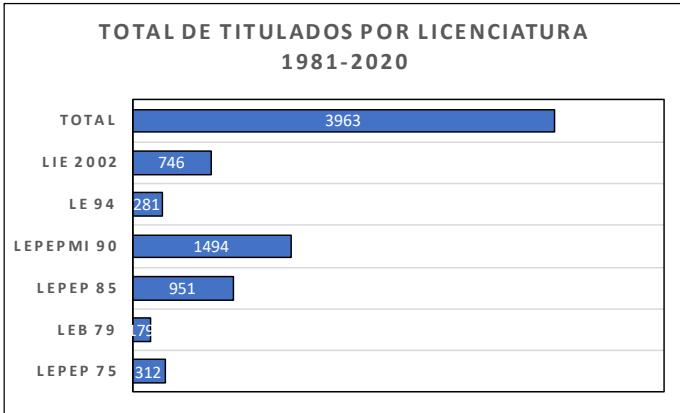
Asimismo, se hizo una categorización de los títulos de los trabajos de titulación, estableciéndose los siguientes criterios:

1. Contexto organizacional e institucional
2. Curricular/modelos pedagógicos
3. Entorno del profesor/que hacer docente
4. Curricular/área de conocimiento sociales
5. Curricular/área de conocimiento matemáticas
6. Curricular/área de conocimiento ciencias naturales
7. Curricular/área de conocimiento español
8. Entorno del estudiante
9. Curricular /área de conocimiento general

Resultados

Cuadro 1. Comparación de resultados del perfil de ingreso

Variables	Estudio perfil de ingreso 2013	Estudio perfil de ingreso 2022
Género	69 % mujeres	73 % mujeres
Edad	70% entre 17 a 20 años	71 % entre 18 y 23
Trabajo	20 % trabaja	44 % trabaja
Ingreso familiar	39 % oscila entre 1461 y 2670, que corresponde al primer intervalo.	El 88.39% oscila entre 0 a \$ 5,186.00 que corresponde al primer intervalo
Municipio de origen	Nd	64% interior del estado
Grado de marginalidad del municipio	Nd	80% de mediana y alta marginalidad
Medio de transporte	Nd	58% en autobús
Medio por el que se entera de la oferta educativa	71% amigos y familiares	62 % amigos y/o familiares
Rango de tiempo para enterarse de la oferta educativa	69 % menos de un año	52% entre 1 a 6 meses
Influencia familiar a la hora de decidir	60 % tienen influencia	64 % tienen influencia
Conoce los objetivos del programa	72% conoce algo de los objetivos	71% si los conoce
Se ve trabajando en el área educativa	78 % se ve en la escuela	88% si se ve



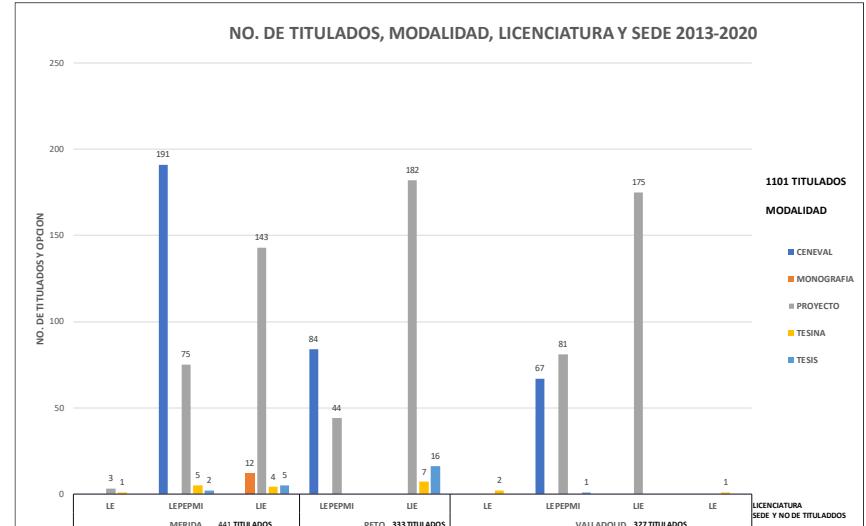
Gráfica 1. Total de titulados por licenciatura

En la Gráfica 1 se integra las 6 licenciaturas en las que se titularon los egresados, en el periodo considerado. Durante este periodo la Licenciatura en Educación Prescolar y Primaria para el medio indígena (LEPEPMI 90) obtuvo el mayor número de titulados y en contraste la Licenciatura en Educación Básica (LEB 79) obtuvo el menor número de titulados.



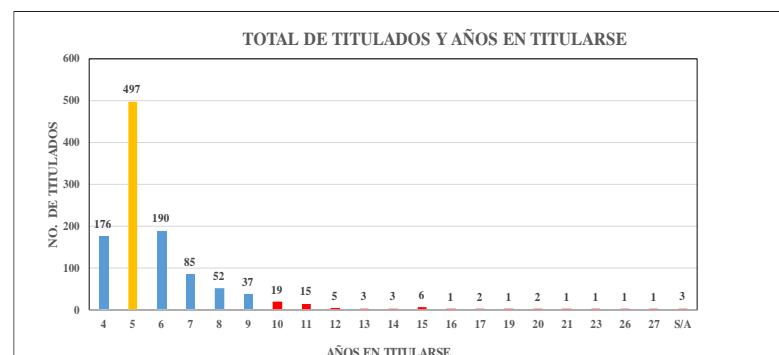
Gráfica 2. Titulados por género

La Gráfica 2 indica que, en la Unidad, las mujeres tienen un alto índice de titulación con 2,785, siendo un 70.37 %, por cada hombre que se titula se titulan 2.36 mujeres.



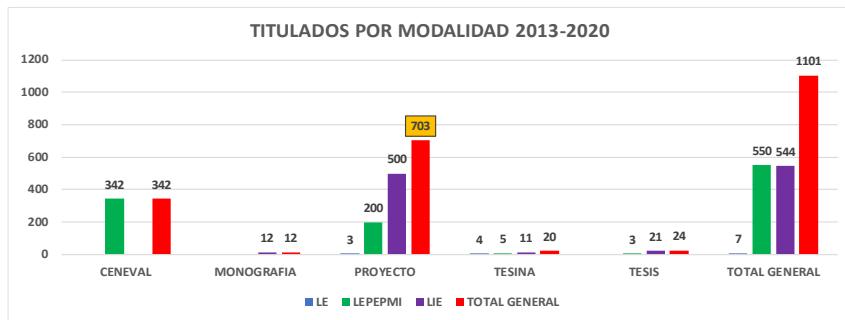
Gráfica 3. Número de titulados, modalidad, licenciatura y sede 2013-2020

En la Gráfica Tres se presentan los resultados modalidad de titulación, licenciatura y total de titulados por sede, Mérida fue la sede que obtuvo el mayor número de titulados con 441, la licenciatura LEPEPMI 90 y la modalidad Ceneval obtuvo 191, es el mayor número de titulados en esta sede.



Gráfica 4. Total de titulados y años en titularse

En la Gráfica 4 se muestra que 497 titulados ocuparon 5 años en titularse, representan el mayor número de titulados que ocupa el menor número de años en titularse, en sentido contrario 65 titulados ocuparon entre 10 y 27 años en titularse.



Gráfica 5. Titulados por modalidad 2013-2020

La Gráfica 5 indica que la Modalidad de titulación que más eligen los egresados es Proyecto, con 703 titulados, y representa un 63.85 %



Gráfica 6. Categorización de los títulos de trabajos de la LIE

Criterios de categorización

1. Contexto organizacional e institucional
2. Curricular/modelos pedagógicos
3. Entorno del profesor/que hacer docente
4. Curricular/área de conocimiento sociales
5. Curricular/área de conocimiento matemáticas
6. Curricular/área de conocimiento ciencias naturales
7. Curricular/área de conocimiento español
8. Entorno del estudiante
9. Curricular /área de conocimiento general

En la Grafica Seis se observa que el 37 % se orienta a contenidos disciplinares específicos Curriculares, mientras que el 31.4 % lo hace a contenidos generales. Sumando ambos, se tiene un total de 68.4% de los trabajos terminales se orientan a tratar temas de los contenidos de los planes de estudio. El otro dato que llama la atención es que un 12.9% de los trabajos se orientan al estudio del entorno de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

Un primer elemento que llama la atención en los resultados es la feminización de la matrícula escolar, que se refleja no solamente en el incremento de la misma, sino también en los incrementos de la titulación.

El intervalo de edad de los estudiantes plantea que la población es muy joven.

Se observa la precarización de las condiciones de vida de los estudiantes y se expresa en que se incrementa el número de jóvenes trabajando y que el ingreso familiar de la mayoría de los estudiantes en ambas fechas se mantiene en el

primer intervalo. En este sentido, existe una paradoja con el número de becarios que tenemos en la institución. Pareciera que los estudiantes de la Unidad no son lo suficientes pobres para tener una beca, pero ni lo suficientemente ricos para no tenerlas. Existe, también el dato de que los estudiantes proceden de municipios del interior del estado y con tasas de marginalidad altas o medianas.

En concordancia con lo dicho anterior, los estudiantes se enteran de la oferta educativa a través de la comunicación familiar o de amigos y los tiempos de conocimiento de la misma se han acortado, por ello, tal vez, es importante la influencia familiar a la hora de tomar decisiones.

Las tasas de conocimiento, por parte del estudiante, de los objetivos del programa son altas y están vinculadas a la expectativa de verse trabajando al final de la licenciatura en el sector educativo.

Aun cuando no se cuenta con el total exacto de la matrícula que ha tenido la Unidad UPN a lo largo de su existencia, se tiene un aproximado de más de 8,000 alumnos que han pasado por las aulas, por lo que la tasa de titulación, si este fuera el dato exacto, rondaría cerca del 40 % o más.

En cuanto a la titulación destacan los programas educativos orientados a la mejora profesional y esto está vinculado al hecho de que las modalidades de titulación se ubican en el campo de las propuestas pedagógicas que tienen una utilidad práctica para el maestro-alumno que egresa y, por otro lado, habrá que recordar los incentivos económicos que en su momento tuvieron los maestros al titularse. Asimismo, habría que destacar como modalidades de titulación sobre todo en el segundo periodo de 2013-2020, el

examen del Ceneval y los proyectos de intervención. Este hecho destaca un área de oportunidad para la UPN de mejorar sus procesos formativos en el área de elaboración de proyectos y no solamente porque esta modalidad tiene un carácter estratégico en el desempeño laboral del futuro maestro, sino que también el elevado número de titulados por el examen del CENEVAL muestra que, a pesar de esto, los alumnos no se titulan por proyecto.

En este mismo sentido habría que decir que, a pesar de que los programas educativos están diseñados para que el estudiante finalice con su trabajo elaborado, un porcentaje significativo de los estudiantes se titulan entre 4 a 6 años.

La recomendación fundamental consiste en fortalecer la función y posición encarga de elaborar estudios cada vez más precisos y sólidos para generar información útil que permita la toma de decisiones.

Referencias

- EchaloAlasuerte. (s.f.). Generar números aleatorios.
<https://echaloasuerte.com/number>
- GFCGlobal. (s.f.). Estadística Básica- Tipos de muestreo.
<https://edu.gcfglobal.org/es/estadistica-basica/tipos-de-muestreo/1/>
- Martín, E. P. (2020). Informe de egresados titulados 1981-2020 de las licenciaturas de la UPN Unidad 31-A. Mérida: Inédito.
- Martín, E. P. (2022). Perfil de ingreso de los estudiantes de licenciaturas y posgrados de la UPN Unidad 31-A. Mérida: Inédito.

Wan, K. (2013). Estudio sobre el perfil de ingreso de la promoción 2013-2017 a la LIE. Mérida: Inédito

La evaluación docente desde las Prácticas Profesionales: una experiencia desde la IA

María Paula Concepción Cardos Dzul
mariapaulacardos@gmail.com
Justo Germán González Zetina
Justogz@gmail.com
Rosenda Griceli Esquivel Ac
grisesquivel.07@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 31-A, Mérida, Subsede Peto.

Resumen

Esta ponencia se deriva de una investigación llevada a cabo desde la metodología de la Investigación Acción Participativa en la Subsede Peto de la Unidad 31-A, Mérida, de la Universidad Pedagógica Nacional. El propósito central de la investigación es aportar a la construcción de un proyecto de formación de profesionales de la educación desde una perspectiva crítica. En este sentido, el proyecto investigativo tuvo como producto el diseño de una propuesta curricular basada en el desarrollo de competencias desde un enfoque crítico-reflexivo, dentro de la línea específica de Educación Intercultural de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE). La naturaleza epistémica de la investigación, la cual implica un proceso cílico en donde la autorreflexión sobre la propia práctica, la comprensión teórica a través de la indagación sobre la misma y la acción para su transformación, nos compromete en un proceso permanente de valoración crítica a lo largo de todo el proceso de la investigación; es decir, en una acción de evaluación

permanente frente a la realidad en la que se desarrolla tarea académica. Se cree que, a pesar de que se ha avanzado en la concepción de la evaluación más allá de la simple medición del grado (o nivel) de competencia alcanzada por las y los estudiantes, y que los procesos valorativos en la formación de profesionales de la educación empiezan a tener una finalidad vinculada con la mejora de estos procesos e incluir a otros agentes, en especial al propio docente; la evaluación sigue anclada en el sujeto que aprende. Dicho de otra manera, pocas veces los colectivos docentes evalúan (menos en el mediano plazo), las concepciones y prácticas que ponen en juego desde su docencia como formadores durante un periodo de mayor alcance, para la construcción de juicios valorativos que permitan mejorar los procesos formativos en los que participa. En síntesis, esta ponencia describe algunos hallazgos de un ejercicio de evaluación cualitativa como colectivo docente de la Subsede Peto de la UPN durante el periodo 2013-2022, desde el curso de Prácticas Profesionales en la línea de Educación Intercultural, como un eje central del proyecto de investigación acción que se lleva a cabo.

Palabras clave

Prácticas profesionales, intervención educativa, evaluación docente.

Contexto del estudio

La Universidad Pedagógica Nacional denominada como Unidad 31 A, cuenta con dos subsedes: una en Peto y otra en Valladolid. Este trabajo se enmarca en la Práctica Docente de la UPN subsede Peto desde la Licenciatura en

Intervención Educativa (LIE). La LIE incluye líneas de formación, pero en la subsede Peto sólo se oferta la de Educación Intercultural.

La LIE en la villa de Peto se inició desde el 2005, siendo que a la fecha actual han egresado 13 generaciones de estudiantes que provienen de municipios como: Tekax, Tzucacab, Tahdziu, Tixmehuac, Oxfutzcab, Ticul y Chacksinkin. Además del Estado de Quintana Roo como Carrillo Puerto, Morelos y Dziuché.

Como parte del mapa curricular de la LIE, se ofertan en sexto, séptimo y octavo semestre las Prácticas Profesionales, las cuales constituyen el espacio formativo dentro del currículum en donde el estudiante desarrolla, consolida y evalúa las competencias alcanzadas en su proceso de formación. Es, sin duda, un espacio fundamental en el proceso formativo, pues demanda la integración y puesta en práctica de las competencias profesionales que se han ido construyendo en los distintos cursos y seminarios que componen el programa de la LIE.

Tal como lo establecen los Lineamientos Generales para la Implementación, Desarrollo y Seguimiento de las Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa, éstas “son espacios curriculares con un carácter formativo en el que el estudiante amplía, aplica y consolida las competencias profesionales; constituyen un ejercicio guiado y supervisado, a través del cual se vincula la teoría y la práctica” (UPN, 2002, p. 1).

Los autores de este artículo, han trabajado desde el 2008 hasta la fecha actual la asignatura de PP, pero la evaluación docente desde un enfoque de la Investigación

Acción se inicia en el 2015 cuando se conformó el colectivo docente con la intención de evaluar para mejorar su Práctica Docente y el proceso formativo de las PP en estudiantes de la LIE. En este sentido, han sido evaluados a partir de diversas cohortes de LIE.

Proceso metodológico del estudio

El análisis que se presenta en esta ponencia es una evaluación cualitativa de la Práctica Docente en el curso de Prácticas Profesionales de la LIE. Como señala Carbajosa (2011), la evaluación “puede establecer las condiciones para desarrollar un pensamiento crítico. Evaluar es emitir un juicio de valor sustentado en una “descripción densa” y un diálogo. Se busca establecer el valor no cuantitativo de un proyecto, de un proceso de enseñanza-aprendizaje...” (p. 190); en este caso, del proceso de enseñanza aprendizaje derivado de las Prácticas Profesionales de las generaciones de egresados (as) de la LIE en la subsede Peto.

La evaluación cualitativa puede llevarse a cabo desde diversas estrategias y perspectivas y, desde la experiencia de los autores, una de ellas es la Investigación Acción, la cual supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas,

como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas (Bausela, 2004).

Con base en lo anterior, por experiencia el proceso de la investigación acción derivó en una evaluación interna, puesto que “La evaluación interna juega un papel importante en el cambio institucional, ya que permite a las instituciones visualizarse desde adentro por su propio personal” (Moctezuma y Espinosa, 2006, p. 3).

Los tipos de evaluación presentes que se han constituido en las técnicas para el proceso evaluativo son la coevaluación y la autoevaluación; en el caso de la primera, “es un proceso de valoración recíproca, con ese cúmulo de experiencias que le va dando su autoevaluación, entonces él enriquece y realimenta el aprendizaje de su grupo” (Torres y Torres, 2005, p. 489). Por su parte, se asume que la “Autoevaluación es la evaluación que de sí mismos -y/o de sus acciones, los resultados de éstas, los medios con los cuales se realizan, etcétera -hacen un individuo o un conjunto de individuos” (Pérez, s.f, p. 3).

Para la construcción de los juicios valorativos se empleó la evaluación formativa a través de revisión documental de Proyectos de Desarrollo Educativo y Tesis, de la normativa de las Prácticas Profesionales, de los Programas Indicativos de los Cursos, escritos y notas personales derivados del Colectivo Docente, la experiencia recuperada de estudiantes en su fase formativa y egresados(as). Incluso en tiempos de pandemia, 2021, se realizó una mesa panel de egresados(as) de tres generaciones diferentes que permitió evaluar el proceso desde la

participación colectiva.

Después de haber analizado como colectivo docente de la línea de educación intercultural las implicaciones de la evaluación en el desarrollo de la investigación, se puede afirmar que la evaluación es un proceso permanente de cada una de las etapas planteadas en el proceso de investigación acción, y no sólo como un cuarto momento o una fase final. Desde la experiencia docente de los autores, la evaluación es una constante de su autorreflexión para mejorar.

Los distintos momentos del proceso metodológico han sido los siguientes:

- i) Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
- (ii) Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- (iii) Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar.
- (iv) La reflexión y evaluación en torno a los resultados como base para una nueva planificación.

Estas etapas del trabajo son los ejes de análisis de la evaluación en el marco de la experiencia vivida de la propia docencia en la línea de educación intercultural de la LIE (UPN, 2002). Se hace referencia a una evaluación interna con relación a los procesos formativos de la UPN subsede Peto, vista desde la perspectiva de estudiantes y docentes con experiencia en los cursos de Prácticas Profesionales.

La evaluación de la práctica docente desde la IA Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial

Durante esta etapa se reflexionó acerca de las diversas necesidades que se tenían en la Subsede Peto para impartir el

curso de PP; era necesario poder generar una articulación en el perfil de la LIE desde la línea de educación intercultural que se pudiera consolidar en las Prácticas Profesionales.

Dada la situación, resultaba urgente poder conformar un Colectivo Docente entre quienes han impartido el curso de PP para poder generar acciones de intervención tanto en la Práctica Docente como en el proceso formativo de estudiantes. En el 2015 ya habían egresado siete generaciones de estudiantes de la LIE, por lo que era importante hacer una evaluación diagnóstica, ya en ésta el docente tiene que adecuar los elementos del proceso enseñanza aprendizaje con base en los resultados obtenidos, tomando las consideraciones pertinentes teniendo en cuenta las condiciones iniciales del o de la estudiante. Esta evaluación permitió analizar sobre qué contenidos enfatizar más en la enseñanza de la LIE desde lo intercultural.

En ese sentido, los y las estudiantes estaban generando opciones de titulación, pero resultaba complejo reconocer la línea de educación intercultural, los diversos ámbitos de intervención y los enfoques de intervención.

Se empleó igualmente la autoevaluación y la coevaluación de tal forma de evaluar desde una perspectiva crítica. “El docente será evaluado de manera directa por sus colegas y estudiantes, por medio de críticas constructivas que ayudan a tomar decisiones consensadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Valero y Blasco, 2013). En este caso, el colega evaluador fue un o una docente que ha dado el mismo curso, convirtiéndose como señala González y González (2014) en un elemento colaborativo, para generar una nueva visión en la práctica docente. Esto permite al

docente verse a través de un espejo, percatándose de las acciones que él mismo no podría ver o no quería aceptar. La evaluación de pares implica un proceso de colaboración adecuada para examinarse mutuamente e intercambiar estrategias para su práctica, su importancia radica en mejorar la práctica pedagógica del docente, no enjuiciar su labor, sino adoptar los resultados a la realidad de su quehacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo

Una vez conformado el Colectivo Docente, se programaban reuniones semanales o quincenales para ir analizando las diversas necesidades educativas desde este enfoque intercultural crítico en las PP. En dichas reuniones se fueron tomando acuerdos acerca de cómo incidir en una mejor Práctica Docente en las PP; por tanto, se establecieron ciertas metas a ir desarrollando. Como indica Rincón y Rincón (2000), en general, el planteamiento de un proceso de mejora en el ámbito educativo suele basarse en la actuación de equipos docentes que se constituyen en grupos de revisión y mejora y revisiones sucesivas. En ese sentido, se reconoce a la evaluación formativa

Es imposible separar la evaluación de la práctica docente, en este aspecto, como señala Sequea y Rodríguez (2006), se empleó la evaluación formativa, la cual permitió a los docentes desarrollar una mayor comprensión de las prácticas profesionales en la LIE, de tal modo que fue necesario planificar el mejoramiento de éstas, para poder llegar a una acción críticamente informada y comprometida,

lo cual constituye un proceso de construcción. En ese sentido, docentes y estudiantes formaron parte de las acciones de mejora para una Práctica profesional consciente y comprometida, que produce aprendizajes desde la educación intercultural.

Actuación del plan de acción

Se empezaron a generar documentos escritos, que permitían dar cuenta de la situación que se presentaba en la subsede Peto. Se valoraron dos fuentes de análisis como ejes de la reflexión. La primera se deriva del propio campo de la intervención educativa, tomando como referentes tres momentos metodológicos básicos de la intervención: el de diagnóstico, el de diseño de las estrategias educativas y el de evaluación de la experiencia. La segunda fuente teórica proviene del campo de la educación intercultural. Lo que se buscó con ambas fuentes fue poder describir, analizar, valorar y reflexionar sobre el papel del interventor e interventora dentro de la línea de educación intercultural, lo que posibilitaría una comprensión profunda de los procesos formativos y la naturaleza de su incidencia en los procesos, en especial para tener un marco conceptual de referencia que guie el trabajo docente. De este proceso surgieron Tesis, Artículos y Textos de trabajo para impartir el curso.

De manera continua los investigadores realizaron autoevaluaciones acerca de ¿Cuál sería la propuesta que permitiera tener como elemento de análisis lo planteado en los ámbitos de la educación intercultural?

Se diseñó un Curso Taller acerca de “Construyendo Educación Intercultural Crítica en las Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa”.

Este curso se impartió al personal docente de la subsede Peto en el 2017 con la finalidad de reflexionar en el acompañamiento que se les brinda a estudiantes como asesor de cada curso, y Director o Directora de Titulación. La intención era evidenciar la necesidad de que cada docente se comprometa a integrar y relacionar su respectivo curso desde este enfoque intercultural de la LIE.

Asimismo, se han llevado a cabo mesas panel con estudiantes y egresados(as) en donde se reflexiona sobre su proceso formativo. Se considera que como docentes es importante brindar estos espacios de reflexión crítica colectiva, en donde asesores y estudiantes dialoguen en condiciones de horizontalidad ya que esto favorece un proceso formativo desde una perspectiva crítica, en la que los y las participantes pueden construir juicios de valoración y autovaloración con mayor potencial para la transformación de sus concepciones y prácticas académicas.

La reflexión y evaluación en torno a los resultados como base para una nueva planificación

Esta ponencia cierra compartiendo algunas de las reflexiones que han permitido la investigación acción, ya no vista sólo como herramienta para la producción de conocimientos desde la reflexión de la propia práctica para actuar sobre esta misma práctica para su mejora, sino articulándola con una perspectiva de evaluación que, se cree, trasciende las limitadas concepciones que aún dominan el trabajo académico en la formación de profesionales de la educación. Estas son las conclusiones más relevantes de este proyecto, en torno a la evaluación educativa.

1. Existe una compleja relación entre investigación, intervención y evaluación. Se identificó la necesidad de reflexionar con mayor profundidad acerca las relaciones entre evaluación, investigación e intervención, ya que se han planteado como procesos separados en el proceso de las PP, y en donde ha predominado la concepción de la evaluación cualitativa desde la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, pero centrada en los procesos de aprendizaje únicamente de los estudiantes.

2. La sistematización de los procesos formativos es compleja, pero imprescindible. Se reconoce que la sistematización de la información dentro del proceso de la Investigación Acción evidenció la complejidad de la evaluación, incluso para los investigadores como docentes. Y sin duda queda pendiente la acción metaevalutiva, es decir: “evaluar la evaluación” de las PP, de tal modo que no sea vista como la parte final de la intervención, sino una actividad cognitiva permanente que debe ser sistematizada para darle sentido pedagógico. Por otra parte, es necesario profundizar en relación con la cuestión de ¿Cuáles son los componentes a mirar, desde lo intercultural, en la evaluación del proyecto?

3. La evaluación debe ser situada y auténtica. La investigación Acción ha llevado a identificar a la evaluación, no sólo como componente del proceso de aprender sobre el propio trabajo, al asumirla como de naturaleza formativa en la docencia universitaria, sino su naturaleza “situada” y, por lo tanto “auténtica”, en tanto las condiciones y finalidades desde donde se construye el juicio valorativo.

4. La evaluación es un proceso colectivo. Por último, se tiene que asumir que la mejora sólo puede construirse

como acción colectiva y como acto de solidaridad entre los que integran la comunidad universitaria, docentes y estudiantes.

Referencias

- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1). <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Carabajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 33(132). México: IISUE-UNAM.
- González, L. y González, M. (2014). Evaluación de pares y coevaluación en estudiantes y docentes universitarios: una experiencia formativa para impulsar el modelo educativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1). <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782053.pdf>
- Moctezuma, G. y Espinosa J. (2006). Evaluación interna del desempeño de una institución pública de investigación: el caso del instituto nacional de investigaciones forestales, agrícolas y pecuarias (INIFAP). *Revista Mexicana de Agronegocios*, 10(18). <https://www.redalyc.org/pdf/141/14101810.pdf>
- Pérez, M. (s.f.). *Evaluación y autoevaluación. Algunas definiciones*. México: CIEES, SEP.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2002). *Línea Específica de Interculturalidad*. México: Autor
- Rincón, D. y Rincón, B. (2000). Revisión y mejora de procesos educativos. *Revista Interuniversitaria del*

Profesorado, 2000(39).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118085>

Sequea, E. y Rodríguez, Y. (2006). Evaluación formativa durante la práctica intensiva de docentes en educación integral. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 10(1).
<https://www.redalyc.org/pdf/309/30910115.pdf>

Torres, M. y Torres, C. (2005). Formas de participación en la evaluación. *Educere*, 9(31).
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603109.pdf>

Valero, B., y Blasco. J.S. (2013). *Evaluación de pares y autoevaluación en el aula universitaria: una visión con enfoque por competencias*. Póster presentado en <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/335209.pdf>

Evaluación del desempeño docente, desde la perspectiva de los profesores del octavo semestre (planteamiento conceptual)

Mtra. Nancy Guadalupe Sanguino Baas
nancy.sanguino12@gmail.com

Mtra. Lucy Yolanda Peniche Pérez
lucyyolandapeniche@hotmail.com

Dr. Geider Joel Solís Itz
geider.solis@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar
“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Resumen

En el presente trabajo se expone un planteamiento conceptual para indagar sobre una problemática relacionada con la evaluación del desempeño docente, específicamente relacionada con los profesores de los cursos del octavo semestre de las licenciaturas que la Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán ofrece. Estos docentes realizan funciones de seguimiento, supervisión y acompañamiento de procesos relacionados con la práctica docente de los alumnos normalistas, así como de la elaboración de los trabajos de titulación, los cuales permiten la obtención del grado de licenciatura. Esta investigación se realiza como primera etapa de un proyecto a largo plazo, que tiene el objetivo de contribuir al diseño de un instrumento de evaluación, específicamente orientado a medir el desempeño de estas funciones, mismas que por no darse de manera típica dentro del aula, ameritan del interés e indagación de diversos actores educativos. Asimismo, los resultados de esta

investigación pudieran ser de interés para otras instituciones, públicas o privadas, que se encarguen de formar futuros profesionales de la educación.

Palabras clave

Evaluación, desempeño, práctica docente, trabajo de titulación

Planteamiento del problema

La Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán (ENEP) se dedica a formar profesionales de la educación del nivel licenciatura que impacten en el desarrollo educativo de la primera infancia; este esfuerzo es realizado con ayuda de su cuerpo académico, mismo que realiza diversas funciones, aunque priorizando en las actividades docentes (frente a aula). El desempeño de estos formadores de futuros docentes se realiza con la guía de diversas áreas que integran a la administración escolar, como el departamento de Desarrollo Académico y el de Práctica docente. Igualmente, se cuenta con un departamento de Seguimiento de Evaluación Docente, el cual se encarga de aplicar un instrumento de Evaluación Docente y otro de Satisfacción Institucional.

El primer instrumento se encarga de evaluar y retroalimentar el desempeño que tienen los docentes durante cada semestre del ciclo escolar y lo hace considerando cuatro dimensiones: Preparación de la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades profesionales; cabe recalcar que esta encuesta no se utiliza para determinar si un docente continúa en la institución o no,

sino para identificar los aspectos que pueden mejorar en cuanto a su enseñanza en el aula.

El segundo instrumento tiene como objetivo reconocer el nivel de satisfacción que presentan los alumnos con relación a la formación que reciben en la Institución, dichos resultados son orientados al mejoramiento de la calidad académica y del servicio educativo que en ella se presta; esta encuesta se aplica una vez al año. Ambas encuestas tienen la finalidad de orientar la calidad educativa para brindar un servicio más eficiente para los alumnos, y de esta manera obtener un grado mayor de aprovechamiento escolar.

La administración escolar se encarga de evaluar a todos los docentes que se encuentran en servicio, mismos que imparten cursos desde el primer al octavo semestre de las licenciaturas que la institución ofrece: Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), Licenciatura en Educación Inicial (LEI), Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB), Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria. Sin embargo, se ha detectado que la encuesta de Evaluación Docente no aplica para los maestros que imparten las asignaturas del 8º semestre del plan de la Licenciatura en Educación Inicial del Plan de estudios 2013, (integrado por los cursos Práctica docente y Trabajo de titulación).

En el octavo semestre los alumnos realizan un periodo de práctica intensiva en las escuelas pertenecientes al nivel de Educación Inicial, por lo que ya no asisten de manera regular a sus clases; por lo tanto, el docente titular del curso Práctica docente, tiene entre sus responsabilidades asistir de

manera cotidiana a observar el desempeño de los alumnos y alumnas durante su inmersión y prácticas en las salas, además de mantener una comunicación constante con estos para evaluar todos los aspectos necesarios que les permitirán acreditar la asignatura. A la par, los alumnos deben finalizar su trabajo de titulación, esto lo logran con ayuda de un asesor (que la institución determina) a través de la elaboración de un documento según la modalidad que hayan elegido y con la orientación de formato del profesor titular de la asignatura Trabajo de titulación.

Por lo tanto, resulta de importancia conocer cuáles son los aspectos que deberían evaluarse en los profesores que tienen bajo su cargo los cursos anteriormente mencionados, ya que no se encuentran en el salón impartiendo clase de manera típica, pues sus funciones se enfocan más al seguimiento, acompañamiento y supervisión de los procesos antes mencionados.

Justificación

Resulta importante que todos los actores educativos sean evaluados, siempre y cuando los instrumentos sean adecuados a las funciones que identifican. Resulta crucial que, en el panorama educativo actual, no se considere a la evaluación como un medio para fincar responsabilidades administrativas o sanciones de diversa índole, sobre todo cuando nos referimos a las funciones de los docentes. La evaluación debiera servir para orientar hacia la mejora de estas funciones, debe concebirse como una retroalimentación a partir de una serie de indicadores que pueden permitir el reconocimiento de la labor propia, actividad que ofrecería un

diagnóstico para la mejora profesional. Por esa razón, las instituciones deben hacerse responsables de la medición de varios factores del desempeño de sus diversos trabajadores, todo con el fin de impactar de manera positiva en la formación de sus alumnos.

La realización de instrumentos para evaluar la función de los docentes anteriormente mencionados pudiera impactar de manera significativa en un corto, mediano o largo plazo, puesto que los diversos instrumentos generados con ayuda de esta investigación, pudieran servir como referencia inmediata o distante, para el diseño de instrumentos de evaluación de otras instituciones, no solo del nivel superior, si no de todos los niveles, modalidades e iniciativas.

El interés de la ENEP en que esta investigación proponga medios para la mejora es una constante en su discurso y una actividad continua, misma que no cesa como prioridad en su cuerpo académico y directivo.

Fundamentación teórica

Según Lafourcade (1972; citado en Díaz, 2010), la evaluación es una etapa del proceso educativo que tiene como finalidad verificar de modo sistemático en qué medida se han obtenido los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con precedencia.

Por otra parte, en el marco de un servicio educativo a logros según Lafourcade (1982):

La evaluación representa una tarea continua, integral y orgánica, consistente en averiguar, a través de una

pluralidad de medios, el estado de logro de las metas educativas que le fueran encomendadas, la naturaleza e incidencia de efectos previstos y el impacto de los factores endógenos y exógenos que afecten su capacidad; todos ellos apuntan a comprender mejor lo que ocurre y a servir de base a tomas de decisión que le permita mantener el control de un alto nivel de productividad (p.53).

En cuanto a la Evaluación educativa, se puede decir que es considerada como un proceso y a la vez como un producto, ya que su aplicación permite estimar el grado en el que un proceso educativo favorece el logro de las metas. Es decir, que la evaluación educativa se sitúa ante la comparación: *esto es lo que me propuse y esto es lo que he logrado* (Valenzuela, 2004).

Existen muchos tipos de evaluaciones educativas, así como diversas formas de clasificación. Cinco tipos de evaluación a mencionar pueden ser: evaluación del aprendizaje, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación curricular, evaluación de instituciones educativas y la metaevaluación. Sin embargo, es necesario enfocarse en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que según Valenzuela (2004):

Es un tipo de evaluación en el que se determina tanto la afectividad como la eficiencia del proceso de enseñanza como medios para facilitar el proceso de aprendizaje. Un ejemplo son las evaluaciones que los alumnos realizan sobre el curso en general y sobre el desempeño de su profesor en particular, por medio de

una encuesta de opinión que la institución educativa normalmente aplica (p.16).

Otra de las interrogantes que surge es *¿para qué evaluar?*, Díaz (2010), indica que la evaluación o la autoevaluación permiten a los docentes y a los centros poder convertirse en actores capaces de aprender y de ser protagonistas del quehacer educativo.

Con lo anterior, es posible afirmar que la escuela ha de ser una comunidad de aprendizaje y no solamente una de enseñanza (Gairín, 2009), donde sus actores, docentes, directivos y de otra índole, realicen esfuerzos para perfeccionar los procesos que tienen bajo su cargo.

Según Casado (1976; citado en Díaz, 2010), la evaluación del docente es un procedimiento para conseguir los siguientes objetivos:

- Perfeccionar el propio profesorado.
- Desarrollar autocritica y las actitudes de crítica constructiva entre el profesorado, para cooperar a la retroalimentación del currículo.
- Facilita la participación y colaboración de los profesores entre sí y de éstos con los alumnos.
- Permite analizar el comportamiento y la conducta verbal del profesor en cuanto que mejora u obstaculiza las relaciones y comunicación profesores/alumnos.
- Alentar la iniciativa del profesorado y su correcta adaptación a las innovaciones educativas frecuentes (p.40).

Es importante considerar que uno de los problemas de

la evaluación y medición del desempeño docente es la dificultad de reconocer las habilidades, actitudes y posturas que un buen profesor debe tener (Sarmiento Castro, 2003). Situación que es importante considerar al establecer criterios para la evaluación.

Sin embargo, con los resultados de la evaluación del ingreso del Servicios Profesional Docente, en septiembre de 2015, la consejera de la Junta de Gobierno del INEE, Dra. Teresa Bracho González, presentó algunas Directrices para Mejorar la Formación Inicial de los Docentes de Educación Básica, las cuales se resumen a continuación:

- Fortalecer la organización de escuelas normales
- Desarrollar un Marco Común de educación superior para la formación de docentes
- Crear un sistema Nacional de Información y Prospectiva docente
- Organizar un sistema de evaluación (El Universal, 2017).

Las anteriores, si bien impactan finalmente en el alumno normalista, sugieren que los docentes, formadores de formadores, deban dar seguimiento a sus niveles de desempeño sobre las funciones que realizan.

Objetivos

- Identificar los aspectos principales del desempeño docente, mismos que se deben evaluar en los profesores del octavo semestre de la licenciatura en Educación Inicial.
- Reconocer las perspectivas de evaluación docente desde la visión del profesorado.

Metodología

El presente estudio se realiza en el marco del paradigma cualitativo, y representa el primer esfuerzo para explorar la temática de la evaluación de las funciones docentes de los profesores de octavo semestre de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán.

Los instrumentos por emplear y su aplicación se describen a continuación:

Se realizará la aplicación de una entrevista semiestructurada a profesores de la ENEP que hayan impartido las asignaturas Práctica Docente y Trabajo de Titulación, pertenecientes al 8º semestre de la Licenciatura en Educación Inicial (Plan 2013).

En el caso de los profesores de la asignatura Práctica Docente, la entrevista contará con 5 preguntas que incluyan aspectos éticos, pedagógicos, formativos y de cumplimiento de parte de los alumnos, así como los criterios para evaluar el curso. Se aplicará a 4 profesores de la institución que se encuentren o hayan impartido el curso con anterioridad (ver Anexo 1).

En el caso de los profesores de la asignatura Trabajo de Titulación, la entrevista contará con 5 preguntas que incluyan aspectos éticos, pedagógicos, formativos y de cumplimiento por parte de los alumnos, así como los criterios para evaluar el curso. Se aplicará a 4 profesores de la institución que se encuentren o hayan impartido el curso con anterioridad (ver Anexo 2).

Las entrevistas se triangularon con ayuda de dos profesionales que cuentan, con al menos 5 años de experiencia docente en el nivel superior.

Los resultados se revisarán con ayuda del Análisis Semántico (Ballester, 2006) y se agruparán en categorías, considerando la creación de algunas nuevas si se amerita.

Referencias

- Ballester, L. (enero-junio 2006). El análisis semántico y pragmático de las entrevistas de investigación. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*. (11). España. p. 107-129.
- Díaz, F. (Coord.) (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. España: Wolters Kluwer.
- Diario El Universal. (02 diciembre, 2017). *Transformando a las escuelas normales* [artículo de periódico digital]. México.
<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/teresa-bracho-gonzalez/nacion/transformando-las-escuelas-normales>
- Hernández, G.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lafourcade, P. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Lafourcade, P. (1982). *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*. México: Trillas.
- Martínez, G.; Guevara, A. y Valles, M. (julio-diciembre 2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximbai*. 12(6). Pp. 123-134. México. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Peña, A. (2002). *Ánalisis del instrumento de evaluación del desempeño docente de los centros educativos privados del distrito No. 11-02 de Puerto Plata*. <http://www.oei.es>

Ponce, M. Z. (2005). *El desempeño profesional pedagógico del tutor docente en formación en la escuela primaria como Microuniversidad*. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello. Matanzas.

Sarmiento Castro, A. (2003). *Evaluación, autoevaluación y coevaluación de los profesores universitarios mitos y creencias*. España: Universidad San Pedro de Paula Santander

Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios de educación básica*. México: SEP.

Valenzuela, J. (2004). Evaluación de instituciones educativas. México: Trillas. ITESM.

Anexo 1
Entrevistas a profesores del curso Práctica Docente

GUION DE ENTREVISTA

Nombre del entrevistado:	
Función:	
Lugar de la entrevista:	Fecha de entrevista:

Objetivo de la entrevista

Obtener información sobre los diferentes actores escolares implicados en el curso *Práctica Docente* del 8º semestre de la Licenciatura en Educación Inicial de la Escuela Normal de Educación Preescolar de la ciudad Mérida, Yucatán.

- 1.- Como maestro de Practica profesional considera que debe de existir un instrumento que permita evaluar el trabajo que desempeña el docente encargado de este curso? Si su respuesta es afirmativa explique ¿por qué?
- 2.- ¿Qué aspectos considera que deben evaluarse al docente de este curso?
- 3.- ¿A qué mecanismos o estrategias recurre para mantener la comunicación con los alumnos de octavo semestre?
- 4.- ¿Cuáles son las principales actividades que le permiten realizar un reporte del desempeño de los alumnos?
- 5.- Si se presenta una situación emergente la cual considera que no puede resolver ¿A quién recurre?

Anexo 2

Entrevista a profesores del curso Trabajo de Titulación

GUION DE ENTREVISTA

Nombre del entrevistado:	
Función:	
Lugar de la entrevista:	Fecha de entrevista:

Objetivo de la entrevista

Obtener información sobre los diferentes actores escolares implicados en el curso *Trabajo de Titulación* del 8º semestre de la Licenciatura en Educación Inicial de la Escuela Normal de Educación Preescolar de la ciudad Mérida, Yucatán.

- 1.- Como maestro de Trabajo de titulación considera que debe de existir un instrumento que permita evaluar el trabajo que desempeña el docente encargado de este curso? De acuerdo con su respuesta explique ¿por qué?
- 2.- ¿Qué aspectos considera que deben evaluarse al docente de este curso?
- 3.- ¿A qué mecanismos o estrategias recurre para mantener la comunicación con los alumnos de octavo semestre?
- 4.- Si se presenta una situación emergente la cual considera que no puede resolver ¿A quién recurre?
- 5.- ¿Cuáles son sus principales actividades que le permiten determinar si los trabajos de titulación se encuentran listos para ser presentados?

Las competencias investigativas autoreconocidas en la formación de licenciados en educación primaria

Víctor Oswaldo Cruz Pool

victor_sandiego@hotmail.com

Secretaría de Investigación, Innovación
y Educación Superior

Hebelth Hamlet Lizama Estrada

hamletlizama@gmail.com

Escuela Normal de Dzidzantún

Claudia Beatriz Romero Avila

claudia.romero.siies@gmail.com

Secretaría de Investigación, Innovación
y Educación Superior

Resumen

La investigación educativa es un proceso cada vez más indispensable e importante para renovar y transformar los ambientes escolares, de enseñanza y aprendizaje, logrando calidad en la educación, es decir, que responda a las necesidades de los estudiantes según sus contextos. A partir de esto, la investigación educativa se convierte en un factor importante y necesario en los entornos escolares, permitiendo transformaciones favorables que generan soluciones a la problemática que se encuentra a diario el docente normalista. Esta investigación se realiza con un diseño no experimental, con un método transversal descriptivo y un enfoque cuantitativo. Para la realización de esta investigación se llevó a cabo un análisis para determinar un método de investigación que fuera pertinente y eficaz. De los resultados obtenidos después de aplicar el instrumento y

determinar los valores estadísticos se obtuvo que, los alumnos objeto de estudio presentan un nivel avanzado de desarrollo de las competencias investigativas; entre sus fortalezas se encuentra que reconocen la información científica, saben localizar la información, seleccionarla y usarla en el ámbito escolar; entre sus debilidades se obtuvo el resultado de que no emplean la investigación educativa para estudiar su práctica docente, no interpretan la información que se genera en el aula a partir de la ciencia y no modifican su práctica docente a partir de la investigación científica.

Palabras clave

Investigación, competencias, perfil de egreso, habilidades, práctica docente,

El planteamiento del problema

La importancia de la realización de esta investigación, se centra en el problema detectado en el trayecto formativo de los alumnos del séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña” generación 2019-2023 en lo referente al reconocimiento personal de las competencias investigativas que presentan al egresar; por lo que es importante realizar un análisis para determinar, describir e identificarlas.

Esta investigación se centra en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las competencias investigativas que autoreconocen los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña de la generación 2019-2023 haber desarrollado en su

formación académica para generar investigación educativa de acuerdo con el perfil de egreso de la educación normal?
Objetivo General

- Analizar cuáles son las competencias investigativas que auto reconocen haber desarrollado para generar la investigación educativa de los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña” de la generación 2019-2023.

Objetivos específicos

- Identificar qué competencias investigativas de los alumnos de la Benemérita y Centenaria Escuela de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña” de la generación 2019-2023 están mayor desarrolladas.

- Determinar qué asignaturas generan las competencias investigativas de los alumnos de la Benemérita y Centenaria Escuela de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña” de la generación 2019-2023.

- Presentar una propuesta de mejora del plan curricular.

El ejercicio de las funciones sustantivas en las escuelas normales como la docencia, investigación, extensión y difusión en la educación superior, representa un gran reto que los egresados de las mismas instituciones presenten rasgos de las competencias y rasgos que contiene el perfil de egreso del plan de estudios en la licenciatura en educación primaria en el ámbito de la investigación.

En el perfil de egreso de los jóvenes normalistas en el apartado de competencias profesionales, se hace establece que, el alumno durante su trayecto de formación, adquirirá las habilidades para el uso de recursos de investigación

educativa, con el fin de enriquecer su práctica docente y de esa manera expresar el interés por la ciencia y la propia investigación.

En consecuencia, utilizará medios tecnológicos y fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su práctica docente; aplicando los resultados de sus investigaciones para profundizar en el conocimiento de sus propios alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.

Es también competencia del egresado elaborar documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones en su espacio y contexto escolar; estas competencias permiten al egresado atender situaciones y resolver problemáticas de su entorno escolar; así como colaborar activamente en su contexto educativo y en la organización y mejora del trabajo institucional.

La importancia de la realización de esta investigación se centra en determinar la adquisición de competencias genéricas y profesionales en el área de la investigación educativa; así como las competencias investigativas que el alumno autoreconoce haber aprendido durante el trayecto de formación de los alumnos de séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela “Rodolfo Menéndez de la Peña”, esta investigación se encuentra centrada en el reconocimiento individual de las competencias investigativas que presentan al egresar, por lo que es importante analizarlas para determinar, describir e identificarlas y conocer el logro de las

mismas de acuerdo al perfil de egreso.

Justificación

Este trabajo de investigación pretende analizar cuáles son las competencias investigativas que los alumnos de las escuelas normales autoreconocen haber desarrollado para la generación de investigación educativa en los estudiantes de séptimo semestre de la Escuela Normal; considerando la importancia de haber adquirido las competencias investigativas durante el trayecto de formación de la licenciatura y que pueda incidir en su desempeño investigativo al egresar; así como continuar con procesos de investigación y producción de nuevos conocimientos al ser partícipe de la construcción de los mismos en diversos contextos y escenarios académicos, pero sobre todo, utilizar la investigación educativa para la solución de situaciones problemáticas en su propio ámbito escolar.

La educación normal, ha estado en constante cambio y evolución; se ha ido transformando en diferentes áreas del conocimiento; y por eso hoy se puede preguntar ¿cuáles son las competencias investigativas que auto reconocen haber desarrollado para generar la investigación educativa de los estudiantes de las escuelas normales?, esa es la pregunta de investigación de este trabajo, que, con la aplicación de metodología cuantitativa, a través de la técnica aplicada de encuesta tipo censo a los alumnos, se buscó determinar, describir e identificar cómo se autoreconocen las competencias investigativas desarrolladas por parte de los alumnos.

Díaz Barriga – Arceo (2010) explica que, ante los

modelos innovadores, los profesores enfrentan la carencia de políticas, de procesos facilitadores y de planeación.

Las autoridades educativas solamente aportan el modelo e idealizan lo que puede lograr la institución, sin propiciar verdaderos procesos de innovación y transformación curricular. Ante esta situación el reto de las escuelas normales es adaptarse, y transitar de la mejor manera posible el trayecto formativo; por lo que se debe de realizar la investigación educativa referente a este plan, con el fin de generar los insumos para el análisis y evaluación de los logros del perfil de egreso de los planes de estudio de educación normal.

La competencia investigativa, es sin duda hoy en día, una de las más priorizadas por las instituciones de educación superior, para generar un rasgo distintivo en sus egresados, debido a que constituye una respuesta acertada a las demandas sociales, académicas, culturales y de las características propias de la sociedad y comunidades del conocimiento.

Rojas y Aguirre (2015) sostienen que, hay diferentes usos conceptuales de la competencia investigativa, la formación investigativa y las habilidades investigativas; relacionadas con la intencionalidad de aplicación, ante lo cual, prefieren denominarla capacidades investigativas por ser más adaptable al proceso de aprendizaje y al desarrollo personal y social de quienes se involucran.

La formación en investigación es una cuestión de desarrollo humano, la tecnología como base de las economías actuales, solo es posible desde el cultivo del conocimiento y de las personas que aplican esos conocimientos, a menos que

pensemos ser simplemente consumidores pasivos de lo que otros producen (Rojas y Méndez, 2017).

Para finalizar es importante reflexionar sobre los siguientes puntos: la relevancia de analizar cómo la Benemérita y Centenaria Escuela de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”, deberá generar las condiciones para que sus egresados presenten las habilidades investigativas, ya que los alumnos en los últimos cinco años han manifestado interés por una opción de titulación de tesis correspondiente aproximadamente a un 15%; mientras que el 85 % de los egresados optan por un informe de actividades o presentación de portafolio de evidencias; este detalle marca un punto de análisis muy importante, ya que al egresar se presentaría la primera ocasión en la cual el alumno tendría oportunidad de interacción investigativa formal en su propia tesis de licenciatura, y que en caso de continuar con un posgrado, deberá de enfrentar la opción de tesis de nueva cuenta.

Competencias investigativas

Muñoz, Quintero y Munévar, (2001) señalan cómo a través de la investigación los docentes, en formación pueden abordar la experiencia de la práctica docente como una oportunidad para adentrarse en su autoconocimiento y para buscar sistemáticamente soluciones a los problemas que se presenten en el entorno educativo en el que están inmersos. Este propósito conlleva necesariamente el desarrollo de competencias investigativas por parte de los practicantes que les permita cumplir los siguientes propósitos:

- Comprender el significado, la importancia y las

implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica del educador.

- Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes escolares.
- Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando los conceptos y los métodos de investigación, sean éstos explicativos, interpretativos o críticos.
- Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas que se dan a los problemas investigativos detectados.
- Perfeccionar las prácticas escriturales, redactando notas de campo sintetizando datos, textos y sistematizando informes de investigación acerca de un problema identificado en el aula o en la escuela (pp. 15-16).

Diseño de la investigación

Con el fin de recolectar la información adecuada y necesaria para poder darle respuesta a las preguntas de investigación, se planteó un diseño de investigación, acorde a una metodología científica que permita que sea objetiva, práctica y precisa para que el investigador pueda cumplir de manera concisa con los objetivos del estudio, ya que, a través de dicho diseño, se plantean los pasos a seguir para obtener los objetivos y resultados planteados con anterioridad.

Esta investigación se realiza con un diseño no

experimental, con un método transversal descriptivo y un enfoque cuantitativo.

Se utiliza el método transversal porque que se realiza en un corto tiempo; ya que la investigación no requiere de mucho tiempo para su realización, ya que se necesita determinar las competencias investigativas autoreconocidos de los rasgos del perfil de egreso de una escuela formadora de docentes, de los estudiantes del séptimo semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela “Rodolfo Menéndez de la Peña”.

Población

La población utilizada en esta investigación corresponde a 64 alumnos y se encuentra dividida en dos grupos de alumnos de los séptimos semestres, los cuales proporcionaron la información necesaria e importante que se requirió, para analizar cuáles fueron las competencias investigativas que auto reconocen haber desarrollado los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela de educación primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña” para la generación de investigación educativa.

Esta investigación se apoya en el responsable del Área de Investigación Educativa de una escuela normal, quien coordinó la realización y validación del instrumento de investigación.

Los alumnos de séptimo semestre forman parte importante de la investigación, ya que al estar en el penúltimo semestre, son los que han transitado por los siete semestres de formación teórica y práctica, antes de ingresar al octavo, que es solamente de práctica intensiva; y son quienes deben de haber adquirido las competencias

investigativas al haber recorrido los ejes y trayectos de formación docente, por lo que deben de ser capaces de autoreconocer las competencias investigativas adquiridas a lo largo de su formación académica y pueden proporcionar la información más objetiva para la investigación.

Muestra

Tamayo y Tamayo (2006), define la muestra como: "el conjunto de operaciones que se realizan para estudiar la distribución de determinados caracteres en totalidad de una población universo, o colectivo partiendo de la observación de una fracción de la población considerada" (p.176).

En el caso de Palella y Martins (2008), definen la muestra como: "...una parte o el subconjunto de la población dentro de la cual deben poseer características que reproducen de la manera más exacta posible" (p.93).

Para esta investigación, considerando la importancia y características del estudio se centra en la totalidad de los 64 alumnos del séptimo semestre, por lo que se determina realizarla en un tipo censo; se considera el trayecto formativo de los alumnos a lo largo de siete semestres de formación en la licenciatura en educación primaria en la escuela normal, por lo que se aplicó a la totalidad de la muestra, es decir, a los 64 alumnos, quienes de manera presencial contestaron el instrumento de medición.

Metodología

El diseño de investigación que se llevó a cabo para la aplicación a la población de 64 alumnos de los dos grupos del séptimo semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela de educación primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”, que se

requirió para la obtención de la información del estudio y que han presentado los resultados que reflejan las competencias investigativas autoreconocidos de los rasgos del perfil de egreso de los alumnos del séptimo semestre de la institución educativa formadora de docentes.

Instrumentos y procedimiento

Para la realización de esta investigación se llevó a cabo un análisis para determinar un método de investigación que fuera pertinente y eficaz.

Para la construcción del instrumento de evaluación, se elaboró un escalamiento tipo Likert, mismo que se validó por parte de un profesor investigador responsable del área de investigación educativa de una escuela normal.

Para esta investigación la recogida de datos se realizará a través de una encuesta con escalamiento tipo Likert, posteriormente se procederá a la interpretación de los datos y su conversión a valores cuantificables, para lo cual se empleará el libro de códigos. Cada puntaje obtenido será integrado para la conformación de una matriz de datos, la cual será analizada empleando el software IBM SPSS Statistics 29.

Para la mejor comprensión de los resultados, el análisis se realizó integrando treinta ítems en dos dimensiones: Identificación de competencias investigativas y Reconocimiento o identificación de las asignaturas habilitantes; y en tres subdimensiones: Identificación de competencias investigativas del perfil de egreso, Autoreconocimiento de logro de competencias y Habilitación profesional y capacitación académica.

Clasificándolos en diez indicadores los cuales son: la

utilización de conocimientos en el campo de la investigación científica, recursos metodológicos y técnicos de la investigación científica, obtención de información de carácter científico, selección de información científica relevante, diseño de problemas de investigación, identificación de problemas de investigación, diseño y operacionalización de investigaciones científicas-educativas, formulación de conclusiones e integración a su práctica educativa, utiliza recursos metodológicos científicos, Uso de la educación como herramienta de capacitación; que forman parte de las categorías encontradas en el perfil de egreso del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria.

Conociendo que un elemento de tipo Likert es una declaración que se le hace a los sujetos para que éstos lo evalúen en función de su criterio subjetivo; se pide a los sujetos que manifiesten su grado de acuerdo o desacuerdo.

Hay 5 posibles respuestas o niveles de acuerdo o desacuerdo.

El formato utilizado del elemento de Likert con 5 niveles de respuesta es:

Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

La escala de Likert, al ser una escala que mide actitudes, es importante que pueda aceptar que las personas tienen actitudes favorables, desfavorables o neutras a las cosas y situaciones, lo cual es perfectamente normal en términos de información. Debido a ello es importante considerar siempre que una escala de actitud puede y debe estar abierta a la posibilidad de aceptar opciones de respuesta

neutrales.

La forma de aplicación del instrumento se realizó a los 64 alumnos de los dos grupos en un cuestionario impreso, solicitándoles su contestación de manera individual.

El instrumento consta de treinta ítems que tiene por objetivo saber cuáles son las competencias investigativas que auto reconocen haber desarrollado para generar la investigación educativa, al identificar cuales competencias investigativas están más desarrolladas.

Este instrumento fue diseñado para aplicarse a los alumnos, con el objetivo de que el alumno reflexione, analice y mejore su práctica profesional, al identificar cuáles son las competencias investigativas que autoreconoce haber desarrollado para generar investigación educativa en su contexto escolar y educativo.

Prueba de validez del instrumento

La prueba de validez del instrumento es aquella que tiene como propósito que el escalamiento Likert mida de manera objetiva y confiable aquello para lo que fue diseñado, por lo que se realizó un análisis, revisión y validación previamente y se revisó metodológicamente que el contenido de cada ítem a evaluar tuviera relación con aquellos estudios y teorías para los cuales fueron diseñados, esto referente a los principales puntos involucrados con la investigación.

Resultados

¿Tienen los alumnos de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela “Rodolfo Menéndez de la Peña” las competencias para la investigación educativa?

Los resultados obtenidos después de aplicar el instrumento y determinar los valores estadísticos se puede concluir que:

- Los alumnos objeto de estudio presentan un nivel avanzado de desarrollo de las competencias investigativas.

- Entre sus fortalezas se encuentra que reconocen la información científica, saben localizar la información y seleccionarla y usarla en el ámbito escolar.

- Entre sus debilidades presentan no la emplean para estudiar su práctica docente, no interpretan la información que se genera en el aula a partir de la ciencia y no modifican su práctica docente a partir de la investigación científica.

Por lo tanto, se puede concluir que los alumnos de la escuela normal Saben (Información), Saben Hacer (Procedimental) pero no saben Ser (Actitudinal); en otras palabras, se están generando técnicos docentes con habilidades y conocimientos, pero no docentes concientes de la importancia de la investigación; los alumnos realizan investigación a partir de la solicitud de sus maestros y carecen de la iniciativa propia hacia la investigación en su contexto y puedan mejorar su entorno.

Referencias

Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica.* (6^a Edición). Caracas: Editorial Episteme.

Barrantes, R. (2014). *Investigación, Un camino al conocimiento, Un Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y Mixto.* San José, Costa Rica, Editorial EUNED

Díaz Barriga - Arceo, F. (2010). Los profesores ante las

reformas curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), 37 - 57.

Palella, S. y Martins, F. (2008). *Metodología de la Investigación Cuantitativa* (2^a Edición). Caracas: FEDUPEL

Rojas, C., & Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y en el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. Doi: 10.17151/eleu.2015.12.11

Rojas, M., & Mendez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la universidad: ¿qué le queda a los estudiantes?. *SOFIA*, 13(2), 53-69.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>

Tamayo, M. (2006). *Técnicas de Investigación*. (2^a Edición). México: Editorial Mc Graw Hill.

Muñoz, J., Quintero, J. y Munevar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Estrategias de trabajo los formadores de docentes

Percepciones de los estudiantes de la Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido” sobre las estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera y su aplicación en el nivel preescolar.

Eduardo de Jesús Rubio Díaz
prof.rubio.normal@gmail.com

Geider Joel Solís Itz
geider.solis@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar
“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Resumen

La presente investigación se centra en identificar la percepción de los estudiantes con relación a las estrategias de enseñanza que utilizan los formadores de inglés y su aplicabilidad en el contexto de los jardines de niños del Estado de Yucatán. Se desarrolló bajo el enfoque cualitativo con alcance descriptivo y se empleó el diseño fenomenológico. Para obtener la información se aplicó un cuestionario, que se aplicó a través de formularios de Google. Los participantes fueron veinte estudiantes del 4to semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, que han cursado diferentes niveles de inglés y cuyas experiencias eran factibles de ser recolectadas, cabe recordar que todas las estudiantes comenzaron su formación desde el primer semestre en la Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”. Los resultados indican que existe una percepción positiva sobre las estrategias identificadas y que pueden ser aplicadas a futuro

en sus grupos de preescolar, así como la percepción de que el inglés mejora su perfil profesional.

Palabras clave

Estrategias de enseñanza, inglés, Preescolar.

Planteamiento del problema

En el marco de la formación Normal orientada a la educación de los futuros docentes en el nivel Preescolar, es posible identificar en los trayectos del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, el de Lengua adicional y tecnologías de la información y de la comunicación, que engloba la enseñanza del idioma inglés. En México han existido esfuerzos gubernamentales y políticos para que los estudiantes formen parte de un proceso de formación integral globalizada y obtengan un dominio suficiente de esta lengua porque conlleva innegables beneficios y oportunidades (Hernández y de la Cruz, 2021), entre las que se encuentran el acceso a certificaciones para acreditar un nivel de competencia específica con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL o CEFR por sus siglas en inglés). Sin embargo, se desconoce cuáles son las estrategias de enseñanza en el idioma inglés que los estudiantes normalistas pueden abstraer de sus profesores para aplicarlas en su práctica docente y el impacto de éstas en su formación profesional.

López-Casoli (2021), enfatiza con base en lo observado en varios estudios (Schulz 1996; Brown, 2009; Schulz, 2001; Park, 2010), que es de suma importancia conocer las percepciones de los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje a la hora de tomar decisiones sobre la

práctica docente en las instituciones. Con base en lo anterior, el propósito del presente trabajo es reconocer la percepción de los estudiantes normalistas sobre la aplicabilidad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que aprenden en los cursos de inglés correspondientes al trayecto formativo Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, desde las experiencias de los estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”, localizada en la ciudad de Mérida, Yucatán, México.

Marco teórico

Con el objetivo de identificar los aspectos que dan estructura teórica al trabajo de investigación, se presenta a continuación la siguiente información.

Los antecedentes de la enseñanza del inglés en la Educación Normal

La enseñanza de las lenguas es una herramienta muy poderosa que los gobiernos utilizan a través de sus sistemas educativos para dotar a los ciudadanos de habilidades que les permitan llegar a mayores lugares en materia de economía global, y conseguir así, múltiples beneficios para su región (Hernández y De la Cruz, 2021).

Reyes, Murrieta, y Hernández (2011), mencionan que, desde 1996, en México el inglés se enseña de manera obligatoria en las escuelas secundarias públicas. A partir de 1992, algunas entidades federativas desarrollaron programas de inglés en escuelas primarias por iniciativa propia y, eventualmente, veintitrés entidades implementaron

programas estatales de este tipo.

En el Diario Oficial de la Federación (2020), se publicó el Acuerdo secretarial número 28/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2021, conocido de igual manera por sus siglas PRONI, el cual se sustenta de la propuesta curricular avalada por la Universidad de Cambridge, y que actualmente se establece en los planes y programas de estudio vigentes referentes a la asignatura de inglés de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Los cambios educativos en nuestro país han tenido como protagonistas a las Escuelas Normales y a sus estudiantes que han sido el profesorado de México. En ellas los futuros docentes adquieren no solo las competencias necesarias para enseñar a niñas, niños y jóvenes, sino los valores que cimientan su identidad como normalistas y que posibilitan sus interacciones en una sociedad que compite en un mundo globalizado y cambiante lleno de los retos que conlleva el siglo XXI (SEP, 2019).

Como futuros profesores de una sociedad en la que el inglés es cada vez más importante para realizar actividades sociales y profesionales, es esencial que todos los normalistas desarrollen un nivel de dominio avanzado en este idioma. Como señala la UNESCO (2007), las competencias lingüísticas son fundamentales para el empoderamiento de los individuos en sociedades plurales y democráticas, ya que permiten el éxito académico, promueven el acceso a otras culturas y favorecen la apertura al intercambio cultural.

La Estrategia de fortalecimiento del aprendizaje de inglés dirigido a los alumnos de las Escuelas Normales tiene

como meta la formación de profesores bilingües, independientemente de la licenciatura que éstos realicen. Así, a lo largo de su formación normalista, los estudiantes adquirirán competencias en el idioma inglés que les servirán en el ámbito personal y profesional, una vez que se incorporen a la profesión docente (SEP, 2019).

La enseñanza del inglés en la Escuela Normal Preescolar, alineada a estándares internacionales

La estrategia de fortalecimiento de la normales contempla fundamental que todos los maestros en formación sean capaces de construir prácticas sociales del idioma, que permitan a los estudiantes participar en diversos contextos de intercambio comunicativo en los que puedan poner en uso sus aprendizajes, así como la reflexión sobre los distintos aspectos de la lengua, el lenguaje y la cultura (SEP, 2017).

La enseñanza de inglés en la Escuela Normal de Educación Preescolar cumple con la consigna del plan de estudios 2018 en su alineación al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL), publicado en inglés por el Consejo de Europa en 1999, traducido al español por el Instituto Cervantes en 2002, cuyo objetivo inicial fue el de satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural para desarrollar la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí y así superar las barreras lingüísticas y culturales, Pecican (2018), menciona que actualmente es un referente mundial para la estandarización de los niveles de competencia de idiomas que incluso se encuentran fuera de la unión europea por representar una guía de referencia en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Con base en el Consejo de Europa (2002), los niveles

que orientan a facilitar pautas generales y puntos de partida basados en datos empíricos relacionados con el uso de una lengua son: A1 Acceso, A2 Plataforma, B1 Intermedio, B2 Intermedio Alto, C1 Dominio Operativo eficaz, C2 Maestría. **Certificaciones internacionales para avalar el nivel de inglés adquirido**

La evaluación es un proceso base sistemático para hacer inferencias relacionadas al proceso de aprendizaje por el cual se define, selecciona, diseña, recolecta, analiza, interpreta y usa la información para incrementar el desarrollo de los estudiantes (Erwin, 1991). En el idioma inglés existen instrumentos avalados por instancias internacionales que certifican determinado nivel del idioma con relación al MCERL.

Uno de los instrumentos más populares en nuestro país es la Prueba de Inglés como Lengua Extranjera (TOEFL por sus siglas en inglés), el cual es un instrumento de evaluación que es ampliamente usado alrededor del mundo para evaluar el dominio del idioma inglés de los aprendices y usuarios del mismo (Kachru, 1982, 1985).

Hernández (2021), menciona que el TOEFL, bajo la modalidad del programa de evaluación institucional (ITP) es el más utilizado por la facilidad de su aplicación. La prueba consiste en tres secciones: comprensión auditiva, estructura y expresión escrita y lectura de comprensión, con un total de 140 preguntas de opción múltiple que son administradas en un marco de tiempo de 115 minutos. La importancia del TOEFL es crítica ya que ha marcado el estándar de competencia no solamente de salida sino también de currículum de inglés en muchos programas de licenciatura

en México mismos que consideran un puntaje específico para titulación. Asimismo, a través de la familia de exámenes de Cambridge *Assessment English* (KET, PET, FCE, CAE, CPE), existe una opción no solamente para que los estudiantes puedan certificar un nivel específico de competencia equivalente a uno del MCERL, sino que también ha sido una sugerencia en el plan de estudios 2018, que los profesores integren el estilo de los ejercicios, rúbricas para evaluar algunas competencias o incluso simuladores de secciones de las evaluaciones internacionales de Cambridge para fortalecer los instrumentos de evaluación.

Métodos y enfoques para la enseñanza del inglés

Martín (2009) señala la importancia de que las técnicas, procesos, estrategias y mecanismos involucrados en la enseñanza de una lengua extranjera evolucionen metodológicamente para mejorar la calidad de la acción pedagógica. Las estrategias que utilizan los formadores de inglés varían dependiendo de los métodos utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Richards y Rodgers (2014) mencionan los métodos más utilizados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, entre ellos se encuentran: el Método tradicional (Gramática-Traducción), el Método directo, el Método audio-oral, el Método situacional, Revolución cognitiva, Respuesta física total, Enfoque Natural, Sugestopedia, y el Enfoque comunicativo.

En el plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, se plantea como base un enfoque comunicativo para el aprendizaje de las lenguas y no solamente menciona que el enfoque de enseñanza en el salón de clases debe ser coherente con el mismo, sino que establece

también cinco principios clave que se deben seguir en la enseñanza de los cursos: 1. Enfocarse en una comunicación significativa, 2. Enseñar inglés en contextos reales (Autenticidad), 3. Aprender haciendo, 4. Aprendizaje activo y estimulante, 5. Diferenciación de la enseñanza.

Oportunidades del docente de inglés en la Educación Normal: Reconciliando el enfoque adoptado con la aplicabilidad en el aula de preescolar

El formador de inglés debe estar informado sobre las estrategias que impacten positivamente en los estudiantes que se desempeñarán en el Sistema Educativo Nacional y ser sensible a las necesidades de las Escuelas de formación del profesorado y promover un diálogo razonado e informado con sus compañeros, autoridades y estudiantes para generar mecanismos de cambio positivos respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

De kayser y Botana (2019) exploran en el contexto de enseñanza para la adquisición de lenguas extranjeras, la posibilidad de vincular las aplicaciones pedagógicas relevantes en un nivel educativo determinado con las metodologías de enseñanza propias para enseñar una lengua. De esta manera, el formador de inglés puede valerse de dos principios claves para la enseñanza a través del enfoque comunicativo, i.e. enseñar en contextos reales y aprender haciendo, para procurar que las estrategias que utiliza en el aula puedan no solamente cumplir con el propósito pedagógico de adquisición de la lengua extranjera, sino que también puedan ser abstraídas por los estudiantes durante las clases y repetidas en el nivel preescolar posteriormente cuando estén en servicio.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, tuvo un alcance descriptivo, y un diseño fenomenológico. Se consideró esta aproximación debido a que coadyuva a recolectar las opiniones, pensamientos e ideas expresadas por los participantes de manera más profunda. Asimismo, permite la identificación de los aspectos más relevantes sobre la temática estudiada. Los sujetos de estudio fueron veinte estudiantes del 4to semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, quienes ya han cursado diversas asignaturas de inglés, experiencia que era factible de ser recolectada; cabe recordar que todas ellas comenzaron su formación desde el primer semestre en la Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”.

Para obtener la información se empleó un cuestionario, mismo que fue integrado por cuatro interrogantes. Se creó un libro de códigos para establecer la pertinencia de las interrogantes.

Tabla 1. Libro de códigos para establecer pertinencia en las preguntas del instrumento.

Objeto de estudio	Dimensión	Pregunta/ítem
Las	Experiencias de aprendizaje.	¿Cómo describirías tu experiencia de aprendizaje en la ENEP con relación al idioma inglés?

percepciones sobre las estrategias utilizadas en la enseñanza del inglés y su aplicación en el nivel preescolar.	Impacto sobre el saber ser	¿De qué forma impacta en tu ser profesional y/o personal, el aprender una lengua extranjera (inglés)?
	Justificación profesional	¿Cuál consideras es la razón por la que existen cursos del idioma inglés en tu formación como Licenciada(o) para el nivel Preescolar/Inicial?
	Oportunidades de vinculación pedagógica	Menciona alguna estrategia de enseñanza o aprendizaje, tema, idea o recurso que tu(s) profesor(es) de inglés haya empleado en algún curso y que pudieras adaptar al nivel para el que te estás formando (Preescolar/Inicial).

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se aplicó el instrumento a través de formularios de *Google*. Con base en Miles y Huberman (1994) se realizó el análisis de los datos cualitativos apoyado de las recomendaciones de Guba y Lincoln (1985) para mantener la calidad en la investigación que consistió en la reducción de la información, la organización en categorías y transformación de información y el ensamblaje de los elementos para reconstruir un todo estructurado y significativo.

Resultados Preliminares

El cuestionario permitió conocer las diferentes

percepciones y opiniones de los estudiantes sobre las estrategias utilizadas por los formadores de inglés para promover el aprendizaje de la lengua extranjera desde que iniciaron su formación en la Escuela Normal de Educación Preescolar.

Experiencia de aprendizaje del inglés en la Escuela Normal de Educación Preescolar

Con relación a la experiencia de aprendizaje, se percibe como “buena” y competente. Se argumenta que el maestro proporciona distintos métodos de enseñanza que le permiten al estudiante un mejor entendimiento.

Se argumenta que los maestros cuentan con experiencia en su área y propician momentos en los que se puede poner en práctica el lenguaje, lo cual consideran indispensable y en alineación directa con el propósito del plan de estudios 2018, que señala que el maestro debe priorizar el desarrollo de la expresión oral. El aprendizaje involucra retos y se percibe como un poco “complicado”, lo cual genera un sentimiento de logro o avance con el aprendizaje de inglés que se ha recibido en la Escuela Normal de Educación Preescolar. Las participantes mencionaron que los maestros demuestran paciencia, resuelven las dudas proporcionan los materiales necesarios y motivan a hablar para practicar y mejorar.

Otros testimonios expresaron que la experiencia ha sido provechosa, ya que se considera que, como estrategia institucional, dividir en grupos de alumnos de acuerdo al nivel de inglés es positiva debido a que se avanza de la misma manera de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y el nivel con el que cuentan; al estar divididos en grupos donde

todos los alumnos están al mismo nivel, permite no solamente que los maestros se enfoquen en el nivel impartido sino que también avancen poco a poco para cubrir todos los temas obteniendo como resultado un aprendizaje más significativo.

Otros mencionaron, mediante un análisis autorreflexivo, haber logrado avance considerable pues habían adquirido conocimientos estructurales que eran importantes para desarrollar una lengua.

Sin embargo, también se mencionó que el inglés representa un reto por la dificultad que se asocia al aprendizaje del mismo y se percibe como una actividad que cuesta mucho trabajo y hasta cierto punto que es ajena al contexto de preescolar donde se van a desempeñar laboralmente.

Impacto profesional y personal relacionado con el aprendizaje del idioma inglés

Con relación al ámbito profesional, se dilucida la motivación que genera la posibilidad de acceder a becas de movilidad y de mejores oportunidades laborales, así como la creación de mejores redes entre profesionales de la educación de países angloparlantes. En el ámbito personal, posibilita el cumplimiento de sueños y metas trazados en sus vidas relacionadas con el multiculturalismo.

Se percibe como un reto al involucrar una enorme cantidad de tiempo, con pocos resultados motivantes a corto plazo. Sin embargo, se considera que los beneficios a largo plazo, como las posibles opciones laborales al egresar, son emocionantes. Al respecto María comenta:

Me veo con la posibilidad de poder trabajar en un jardín de niños particular, y el inglés me va a ayudar, porque en su mayoría los preescolares privados son bilingües y aprender inglés, mejora mi perfil (10/10/2022).

Justificación de la enseñanza del inglés en la formación de Licenciados en Educación Preescolar

La enseñanza del inglés en este nivel se acepta como parte importante pues permite el acercamiento a la realidad multicultural, y representa una herramienta que posibilita igualdad en oportunidades de acceso a la información para la actualización docente, ya que según Lamo de Espinosa (2001) más del 65% de los textos en ciencias sociales disponibles, incluyendo educación, están redactados en inglés.

Se identifica como justificación principal la existente diversidad en los jardines de niños del Estado de Yucatán, ya que hay niñas y niños que provienen de contextos en los que su lengua materna es el inglés y como docente se debe estar preparado para poder atender a los infantes, en alineación con Alpala (2011) que recalca la importancia de considerar el contexto pues cada situación en el proceso enseñanza aprendizaje es diferente. Los contextos educativos muestran características específicas, aunque están sujetos a cambios por las metodologías de enseñanza emergentes y los recursos que el docente puede aprovechar.

Estrategias de enseñanza o aprendizaje, tema, idea o recurso que los profesores de inglés empleados en algún curso y que pudieras adaptar al nivel para el que te estás

formando (Preescolar)

Se han categorizado y descrito a continuación las estrategias didácticas que los docentes de inglés utilizan en sus clases y se ha percibido la posibilidad de adaptación al contexto preescolar en español para trabajar con los niños desde una edad temprana:

- a) Juegos virtuales donde se pueden rescatar todos los conocimientos previos.
- b) Dinámicas en binas/pares que permitan la fluidez del idioma.
- c) Juegos con enfoque léxico: Se puede desarrollar a través de tarjetas donde se pueden aprender distintas palabras, conocer su significado para lograr la apropiación de terminología y así ampliar el vocabulario, otro ejemplo se presenta a manera de tabla con vocabulario, donde esté la palabra, la pronunciación y alguna imagen que represente la palabra.
- d) Ejercicios escritos guiados por imágenes y sonidos.
- e) Juegos que involucran la repetición de elementos del idioma. e.g. Un juego en el que seleccionas una letra y el número de puntos que quieras ganar del 1 al 5.
- f) Juego de roles.
- g) Juegos de mesa en inglés.
- h) Presentaciones didácticas llamativas.
- i) Juegos de competencia para fomentar la iniciativa de los alumnos de participar y al mismo tiempo poner en práctica sus conocimientos.
- j) Actividades de conversación frente a frente con otros niños, ya que así estos estarán en confianza con sus compañeros y se expresarán más.

Discusión y conclusiones

La realidad que se construyó con base en las experiencias y percepciones de los sujetos de estudio permitió visibilizar las estrategias que los formadores de inglés utilizan en sus clases en el día a día y develar algunas de las maneras en que se percibe se podrán aplicar en el contexto preescolar. Asimismo, se visibiliza la necesidad de integrar en las clases actividades y estrategias que aporten al proceso profesionalizante del Licenciado en Educación Preescolar como son dinámicas o técnicas gamificadas durante el proceso enseñanza-aprendizaje no solamente en las clases de inglés, sino también en las demás asignaturas que se imparten en las aulas de la Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”.

Las estrategias que se ha identificado son congruentes con los planteamientos de Anijovich y Mora (2009), ya que todas las acciones que constituyen las estrategias metodológicas se orientan la enseñanza y promoción del aprendizaje de los alumnos. Asimismo, se alinean a las sugeridas en la enseñanza del inglés en Vergara, Nielsen y Niño (2021), que demuestran la importancia de la gamificación en los procesos de enseñanza que directamente fortalecen la habilidad oral en inglés, en estudiantes de primera infancia, para que a través del juego y de la interacción con el contenido, adquieran conocimientos, habilidades y destrezas, que les permitan fortalecer su desarrollo cognitivo. Los mismos autores proponen que, desde el sector educativo se realicen esfuerzos por incluir materiales y estrategias gamificadas, no solo en el área de

inglés, sino en las demás asignaturas (p. 575). Esto permitirá que los estudiantes aumenten su motivación y deseo de aprender, de una manera más divertida y afín a las nuevas tecnologías.

La gran oportunidad que se presenta para que el formador de inglés utilice su experiencia para innovar con relación al uso de las estrategias más adecuadas le permitirán posiblemente tipificar con base en las necesidades de los estudiantes aquellas estrategias y técnicas que sean más útiles para el nivel preescolar, y considerar la creación de manuales o guías para lograr implementar herramientas pedagógicas pertinentes tomando en cuenta las necesidades reales de los estudiantes en el contexto de su práctica.

Se determina el compromiso de los docentes de inglés asociado al buen dominio de la lengua extranjera, la organización con sus grupos y el interés que demuestran para la resolución de dudas para alcanzar el aprendizaje, situación que es congruente con Edelenbos, Johnstone y Kubanek (2006) quienes afirman que “en México el aprendizaje del inglés ocurre básicamente en las aulas, con muy poca exposición a contextos reales y necesariamente necesita ser acompañado por un nivel mínimo de buena enseñanza, con un entorno favorecedor” (p. 147), y el mismo que incluya estrategias adecuadas y motivadoras pues es necesario ofrecer más experiencias para que los estudiantes pongan en práctica el idioma sobre todo con relación a la expresión oral.

Con relación a la posibilidad de obtener alguna certificación oficial de alguna instancia evaluadora extranjera como son por ejemplo la Prueba de Inglés como Lengua

Extranjera (TOEFL por sus siglas en inglés), la Escuela Normal de Educación Preescolar apoya la certificación de los estudiantes desde el quinto semestre para acceder a Becas internacionales, ya que con base en SIIES (2022), es requisito del programa de movilidad internacional haber cursado y acreditado, al menos, el 50% del plan de estudios al que se encuentren inscritos.

El panorama es alentador y motivante, ya que se ha identificado que las estrategias utilizadas por los formadores a cargo de la enseñanza del inglés se alinean a las del estado del arte y se pueden aplicar al futuro contexto laboral de los estudiantes, sin embargo, se debe continuar trabajando para mantenerse actualizados con nuevos métodos y estrategias que se puedan vincular el contexto laboral del Licenciado en Educación Preescolar con la enseñanza del inglés y de ser posible con todas las asignaturas que forman parte de su formación académica.

Referencias

- Alpala, C. A. O., y Flórez, E. E. R. (2011). Blended Learning in the Teaching of English as a Foreign Language: An Educational Challenge. *HOW: A Colombian Journal for Teachers of English*, 18, 154–168. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=85828109&lang=es&site=ehost-live>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Consejo de Europa (2002) *Marco Europeo Común de Referencia*

para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (Texto completo traducido por el Instituto Cervantes).

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Diario Oficial de la Federación (2020). *Acuerdo número 28/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de inglés para el ejercicio fiscal 2021.*

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609166&fecha=29%2F12%2F2020

Edelenbos, P., Johnstone, R. y Kubanek, A. (2006), *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*, Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice and Main Principles, European Commission, Brussels: Education and Culture, Culture and Communication, Multilingualism Policy. <http://europa.eu/languages/en/document/97/7>

Erwin, T. D. (1991). *Assessing student learning and development: A guide to the principles, goals, and methods of determining college outcomes*. San Francisco: Jossey-Bass.

González-Moreno, C. X. (2022). Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 299–319. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=155141109&lang=es&site=ehost-live>

-live

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills: Sage.

Hernández, J., y De la Cruz, V. (2021). La enseñanza del inglés y el francés en México. Métodos y políticas públicas. (Spanish). *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9, 1–11. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=158175613&lang=es&site=ehost-live>

Hernandez, I. F. (2021). The TOEFL as Exit Criteria in English as a Foreign Language (EFL) Programs in Mexico: A Discourse Historical Analysis (DHA) Approach. *Open Journal for Educational Research*, 5(1), 105–118. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1306790&lang=es&site=ehost-live>

Kachru, B. B. (1982). *The other tongue. English across cultures*. University of Illinois Press.

Kachru, B. B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk, & H. Widdowson (Eds.). *English in the world: Teaching and learning the language and the literature*. Cambridge University Press.

López, M. (2020). Gramática y significado: la Lingüística Cognitiva y la enseñanza de español. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 20(24), 63–83.

<http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art24-5.pdf>

López-Casoli, M. (2021). ¿Cuándo enseñar la gramática? Percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 53–74. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=154419356&lang=es&site=ehost-live>

Martín, M. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación*, 54–70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>

Miles, M. y Huberman, A.M. (1994). Data management and analysis methods, en Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, London: Sage Publications.

Partida, J. M. (2022). El juego en el preescolar desde la fenomenología del mundo social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 321–350. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=155141110&lang=es&site=ehost-live>

Pecican, A. (2018). Retos del marco común europeo de referencia para las lenguas: jerarquización de niveles de competencia en lenguas para fines específicos. (Spanish). *Synergy* (1841-7191), 14(2), 197–211. <https://search.ebscohost.com>

- com/login.aspx?direct=true&db=hsi&AN=137176
263&lang=es&site=ehost-live
- Reyes, M., Murrieta, G. y Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y fronteras digital* v.6, n.12. Págs. 167-197 <https://www.scielo.org.mx/pdf/rpfd/v6n12/1870-4115-rpfd-6-12-167.pdf>
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Ricoy, M.-C. y Álvarez-Pérez, S. (2016). La Enseñanza Del inglés en La Educación Básica De Personas Jóvenes Y Adultas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 385–409. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=116155188&lang=es&site=ehost-live>
- Roshid, M. M., Webb, S., y Chowdhury, R. (2022). English as a Business Lingua Franca: A Discursive Analysis of Business E-Mails. *International Journal of Business Communication*, 59(1), 83–103. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=153628867&lang=es&site=ehost-live>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo: Marco para el desarrollo de la formación docente continua: Educación Básica*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Normales*. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa. <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. México: SEP. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618-ESTRATEGIA_DE_FORTALECIMIENTO_y_TRANSFORMACION_DE_ESCUELAS_NORMALES.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Plan de Estudios 2018*. México. DGESPE. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Siaw L., Chan y Kapong, J. (2021). *Personal Growth through English proficiency: A case study in Sarawak*. Iasaýı ýniversitetiniň habarshyssy. 122. 85-93. https://www.researchgate.net/publication/358051166_PERSONAL_GROWTH_THROUGH_ENGLISH_PROFICIENCY_A_CASE_STUDY_IN_SARAWAK
- Secretaría de Investigación, Innovación y Educación Superior (SIIES) (2022) *Programa de Movilidad Internacional 2023*. Gobierno del Estado de Yucatán. <https://siies.yucatan.gob.mx/wp-content/uploads/2022/09/CONVOCATORIA-PMI-2023-V5-05-09-22-1.pdf>
- Vergara, M. C., Nielsen, B. J. y Niño, A. J. (2021). La gamificación y el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés a niños de primera infancia. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 11(3), 569–578. 168

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=153922884&lang=es&site=ehost-live>

Prácticas docentes y las dificultades en la competencia profesional: diseño de planeación

Aída María Borges Jiménez

aidasborge@gmail.com

Escuela Normal de Dzidzantún

Resumen

La práctica docente que realizan los alumnos en las escuelas normales es fundamental para su formación como docentes. Es un proceso realizado con acompañamiento desde la escuela normal y requerimientos precisos desde el semestre que se cursa hasta el trabajo de tutoría que realiza el profesor de la escuela primaria. El diseño de la planeación es una competencia profesional por desarrollar en los estudiantes normalistas para el logro de las prácticas docentes. Se hace presente en el perfil de egreso del plan de estudios 2018 y su dominio es fundamental para el desempeño profesional futuro de los normalistas. Esta investigación se realiza para conocer lo que está sucediendo con esta competencia después de la pandemia y para encontrar la manera de mejorar los procesos de adquisición de ésta desde el trabajo de los profesores de la escuela normal. El enfoque de la investigación es cualitativo y el método de trabajo es el de Investigación acción. En ella, se pretende la interpretación de la realidad desde la óptica de los sujetos involucrados (alumnos, docentes), los instrumentos utilizados fueron cuestionarios y fueron planteadas cinco categorías de análisis con sus respectivas subcategorías: diagnóstico, fortalezas, debilidades, estrategia y momento para el cambio. Se

describe la contextualización de la investigación desde la perspectiva local, ética y legal, también se plantea la pregunta de investigación, se refiere el diagnóstico desde la perspectiva de los informantes quienes aportaron datos que se analizaron a partir de sus cadenas semánticas, se categorizaron y se plantearon las teorías prácticas con sus respectivas hipótesis de validación.

Palabras clave

Práctica docente, Plan de estudios 2018, Competencia profesional, Diseño de planeación.

Fenómeno de interés

Contexto

Conocimiento local.

La escuela en la que se desarrolla este trabajo es una de las normales del interior del estado que actualmente ofrece la Licenciatura en Educación Primaria con 399 alumnos distribuidos en 12 grupos de trabajo.

Geográficamente está ubicada al norponiente del estado de Yucatán, México. Cuenta con 8 345 habitantes, por los servicios que tiene, es una comunidad urbana y los habitantes son productores agrícolas, pesqueros y comerciantes; existe entre ellos, un número significativo de profesionales como los maestros formados en la escuela Normal. El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más, es de 8.4, lo que representa un ligero incremento sobre la media en la entidad que es de 8.2 (CONEVAL, 2010).

Los estudiantes atendidos en la escuela Normal

provienen de toda la geografía de la península, pero en su mayoría pertenecen a la zona de influencia. Su economía es vulnerable y la mayoría de ellos además de estudiar se emplean en variadas actividades económicas que les genera algún ingreso. Sus edades oscilan entre los 17 y los 23 años.

Los docentes que atienden los cursos de la licenciatura ostentan desde el grado de licenciatura hasta el de doctor en Educación y son ubicados en los respectivos semestres y trayectos de enseñanza según la especialidad y otros factores como disposición de tiempos. La plantilla del personal está conformada por 16 maestros de base y 11 por contrato.

Conocimiento legal. EL Artículo Tercero Constitucional que es la primera entidad legal que regula la educación que se imparte en México, considera a la educación superior como un derecho de los mexicanos y actualmente, en su fracción X declara que la obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado (DOF, 2018).

La ley General de Educación en su capítulo IV titulado: Del tipo de educación superior, artículo 47, menciona que la educación normal en todos sus niveles y especialidades forma parte de la educación superior y que las autoridades educativas garantizarán mecanismos de apoyo académico que respondan a las necesidades formativas de los estudiantes (DOF, 2019).

El perfil de egreso de la educación normal expresa lo que el alumno que la finaliza realizará al término del programa de Licenciatura. Está integrado por competencias genéricas y profesionales y sus unidades o elementos. Las competencias genéricas son las llamadas para la vida, ya que contribuyen al tipo de persona que se desea formar, y las

competencias profesionales son las de dominio de la disciplina, que se enfocan en desarrollar aquellos conocimientos, habilidades y valores que un profesional de la educación debe tener para desarrollar con éxito la profesión.

Entre las competencias profesionales que el perfil de egreso del plan 2018 plantea (SEP, 2018), se encuentra una que será el objeto de este trabajo porque ésta no se está cumpliendo, de acuerdo con lo observado: Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos, en el marco del plan y programas de estudio.

Conocimiento ético. La misión de la Escuela Normal en cuestión es formar en estudios iniciales a los licenciados en educación primaria respondiendo a las demandas que se derivan de la necesidad de una educación de alta calidad formativa, comprometidos con la nación y con una sólida base valoral que oriente la práctica profesional de manera ética; ofrece trabajar en equipo, equidad, calidad y profesionalismo entre docentes y alumnado (ENDY, 2017)

La visión de la misma Escuela Normal considera consolidarse como una institución de Educación Superior, con los más altos estándares de calidad, que garanticen a sus egresados mejores oportunidades de acceso a un mercado laboral altamente competitivo, variable y de exigencias de certificación y extendiendo sus servicios educativos a egresados y al magisterio en general para convertirse en líder regional (ENDY, 2017).

Percepción del problema

Se ha observado que no todos los alumnos de los diferentes semestres alcanzan la competencia profesional: diseño de planeación, como lo indica el Plan de estudios 2018, las actas de academia y colegiados del curso escolar 2019-2020, así lo demuestran también.

La dificultad la expresan y demuestran tanto estudiantes como profesores durante y después de los análisis de las prácticas realizadas. Los alumnos se enfrentan a variadas problemáticas como: conocimiento fragmentado del currículum por competencias, desconocimiento de metodologías activas propuestas desde el currículum de la escuela primaria, mala utilización de la tecnología, poco dominio de los momentos didácticos de la clase, los planes de clase diseñados por los estudiantes son evidencia de que la norma no se está cumpliendo.

Pregunta de investigación

¿Cómo podrían los profesores de la escuela Normal en cuestión, lograr desarrollar en sus estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria la competencia profesional: diseño de

Metodología de investigación

El enfoque de investigación utilizado es el cualitativo. Sagastizabal y Perlo (2006) explican que "...la investigación cualitativa parte del supuesto básico de la necesidad de comprensión del sentido de la acción social, en el contexto del mundo cotidiano y desde la perspectiva de los participantes..." (p. 44); mencionan que se investiga a través de técnicas que permitan obtener datos válidos, profundos y confiables desde la perspectiva de los informantes. Su meta

es la transformación social.

Blasco y Pérez (2007) lo explican como un modelo de encarar al mundo empírico y de comprenderlo a través de las personas y la realidad en donde se desarrollan (p. 17).

El método utilizado es el de investigación acción, el cual se concibe como una espiral de niveles de toma de decisiones, que va desde la evaluación de la realidad a la acción y de nuevo a la reflexión; que pretenden resolver u ofrecer perspectivas de concreción al problema abordado. Sagastizabal y Perlo (2006) plantean que la investigación acción está inserta en el paradigma cualitativo y se le aborda desde lo interpretativo y lo crítico. Lo conciben como una "secuenciación de diagnósticos" que tratan de explicar la realidad y reorientan las acciones para lograr un cambio (p. 73). En esta espiral de diagnósticos se hacen necesarias todas las miradas sobre el aspecto de la realidad que se estudia para lograr mayor precisión y generación de conocimientos. Identifican que los momentos de la investigación acción son: (a) la formulación del problema, (b) la, recolección de datos, (c) el análisis de los datos, (d) la acción y (e) la evaluación (p. 76).

El objetivo principal de la investigación acción es la transformación de la realidad sujeta a estudio. A este respecto Elliot (1990) plantea que la investigación acción "interpreta lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores directores".

Latorre (2005) plantea que los profesores pueden desarrollar investigación al identificar problemas o dificultades en la práctica docente con base a procesos

reflexivos que lleven a intervenciones y la posible mejora.

Equipo de trabajo

El trabajo en equipo es una manera organizada de trabajar entre varias personas con el fin de alcanzar metas comunes. Se distingue porque sus integrantes cooperan entre sí y comparten información. Además, que confrontan diferencias y dejan a un lado intereses personales por el bien de todos. El trabajo en equipo es un camino vital para transitar, refuerza las estructuras existentes sin reemplazarlas (Coworking FY, 2009).

Katzenbach y Smith (1995) ofrecen una definición concluyente acerca del trabajo en equipo: “Un equipo es un número pequeño de personas con habilidades complementarias que están comprometidas con un propósito común, con metas específicas de desempeño y con una metodología, y que se sienten responsables del éxito o fracaso.”

El equipo de trabajo para esta investigación se encuentra integrado por la directora de la institución, la maestra titular del área de docencia y la profesora investigadora.

La directora cuenta con el grado de maestra en educación y conoce el campo de la educación primaria por ser su campo laboral antes de su nombramiento en la escuela Normal. Participa activamente en la toma de decisiones en cuanto a las prácticas que desarrollan los estudiantes y siempre se le puede ver en las academias y colegiados de los diferentes trayectos de la malla curricular normalista para tomar decisiones de mejora en bien de la institución. En esta investigación ha generado los espacios para recopilar

información y ha proporcionado información intercambiando sus puntos de vista acerca de la misma.

La profesora encargada del área de docencia ostenta el grado de maestra en Desarrollo Educativo y ha participado en diferentes congresos de investigación. Entre sus funciones se encuentra proyectar en coordinación con el área de colegiado /docentes, el plan anual de trabajo colegiado por grado, semestre, academia, y/o especialidad e Intercolegiados, como espacios de reflexión docente con impacto en el desempeño docente del profesorado y logro académico de los estudiantes. en esta investigación el área que trabaja es vital para la sinergia de resultados. Se ha comprometido con el acopio de información y el intercambio de puntos de vista lo que ha servido de apoyo para el desarrollo de la investigación.

La profesora investigadora es profesora de educación primaria y profesora normalista, cuenta con estudios terminados de doctorado. Ha tenido la oportunidad de participar en congresos de investigación nacionales e internacionales, su línea de investigación es la práctica profesional y la evaluación. Ha trabajado la línea de la práctica en la escuela normal desde el segundo semestre hasta el octavo en diferentes planes de estudio. Actualmente trabaja la asignatura Innovación y trabajo docente en el quinto semestre de la Licenciatura con el Plan 2018 y ha percibido las dificultades de los estudiantes con la competencia profesional: Diseño de planeación.

El diagnóstico

Objetivo

Identificar las teorías prácticas que describen la forma en que los docentes plantean la competencia profesional “diseño de planeación” en la asignatura de trabajo docente y proyectos escolares del sexto semestre en la escuela Normal.

Informantes

Los informantes fueron 18 alumnos del sexto semestre que recién concluían las prácticas profesionales en las escuelas primarias asignadas, se eligieron según su desempeño escolar, así que fueron seis alumnos por cada grupo de trabajo: seis con nivel excelente, seis con nivel bueno y el mismo número de alumnos con nivel regular o deficiente que presentaban dificultades en su desempeño escolar.

Las tres profesoras de Trabajo docente y proyectos escolares participaron también como informantes.

El método utilizado para recabar información fue la encuesta, con la técnica del cuestionario con preguntas abiertas. Fueron dos los cuestionarios aplicados, uno para estudiantes y el otro para profesoras. El cuestionario utiliza un formulario impreso destinado a obtener respuestas sobre el problema en estudio y el sujeto investigado lo llena por sí mismo (Galán, 2009) (Véase el apéndice A). En coordinación con la maestra encargada del área de docencia se citó a los estudiantes para que en un solo momento se obtuvieran los datos mediante los cuestionarios diseñados, en cuanto a las docentes un cuestionario se envió en forma digital pues la profesora presentaba COVID-19.

Codificación de datos

El cuestionario para los estudiantes fue administrado en un mismo momento para los 18 informantes en la sala de juntas de maestros y con la presencia de la investigadora para aclarar cualquier duda. Los cuestionarios constaban de nueve preguntas divididas previamente en las categorías: diagnóstico, fortalezas, debilidades, estrategia y momento para el cambio con las subcategorías siguientes: para la número 1, experiencias, elementos para planear, manera de planear para clases presenciales, para la número 2, lo que se conservaría, para la 3, dificultades y cambios en el proceso, en la 4 la propuesta de mejora y en la 5 visión de cambio para superar dificultades.

Por cada grupo se encontraban seis estudiantes, dos con promedio de 9 a 10 señalados con la letra E, dos de 8.0 a 8.9 señalados con la letra F y dos con promedio de 7.0 a 7.9 señalados con la letra G. Se les explicó el propósito del cuestionario y se les agradeció su participación, el tiempo utilizado fue de 90 minutos.

El cuestionario de las docentes se encuentra integrado por 12 preguntas que integraban las mismas cinco categorías y subcategorías que la de los alumnos.

Los datos fueron analizados por medio de cadenas semánticas “...desde la investigación cualitativa predomina el interés por lo semántico, por el significado de modo que el tratamiento de los datos supone la interpretación” (Sagastizabal & Perlo, 2006).

Los nodos semánticos son las partes más relevantes de las respuestas obtenidas y es a partir de ellos que se realizaron las primeras categorías de análisis. Las categorías

se construyeron desde un proceso inductivo – deductivo con las preguntas que formaban el cuestionario aplicado.

De acuerdo con lo anterior el diagnóstico explicó la forma en que los docentes y los alumnos plantean la competencia profesional “Diseño de planeación” en la escuela Normal en cuestión y cómo los alumnos la perciben.

Teorías prácticas

Alumnos.

- No hacen sus planeaciones de forma adecuada porque no conocen los programas de estudio de primaria.
- Presentan problemas en la planeación que realizan porque no dominan las metodologías activas.
- No planean adecuadamente porque los tiempos no son bien organizados desde la escuela normal.
- Presentan planeaciones tradicionalistas porque no reconocen las formas de innovar.
- No planifican adecuadamente porque no reconocen los enfoques de las asignaturas.

Docentes.

- Tienen problemas con la planeación porque los alumnos no leen sus programas de la escuela primaria.
- Los docentes tienen dificultades en la elaboración de las planeaciones porque no realizan suficiente trabajo colegiado.
- Los docentes tienen problemas con el diseño de la planeación porque las fechas elegidas para la práctica no responden a los requerimientos del programa de Innovación y trabajo docente.
- Los docentes tienen problemas con el diseño de la planeación porque necesitan revisar y crear nuevas reglas

de acompañamiento.

- Los docentes tienen problemas en la planeación porque los alumnos no cuentan con el suficiente respaldo teórico para el semestre que cursan.
- Los docentes tienen problemas con el diseño de la planeación porque deben de especificar las actividades de innovación.

Identificadas las teorías prácticas se elaboraron las hipótesis de validación en función de los docentes tal y como lo plantea la pregunta de investigación (Véase la tabla 1).

Tabla 1

Teorías prácticas y sus respectivas hipótesis para validación

Teoría práctica	Hipótesis para validación
Los docentes tienen problemas con la planeación porque sus alumnos no revisan sus programas de primaria.	Si los alumnos revisaran los programas de la primaria, los docentes no tendrían problemas con la planeación.
Los docentes tienen dificultades en la elaboración de las planeaciones porque no realizan suficiente trabajo colegiado.	Si los docentes realizaran suficiente trabajo colegiado, los alumnos no tendrían problemas con la elaboración de las planeaciones.
Los docentes tienen problemas con el diseño de la planeación porque las fechas elegidas para la práctica no responden a los requerimientos del programa de Innovación y trabajo docente,	Si los docentes eligieran las fechas para la práctica atendiendo a los requerimientos del programa de Innovación y trabajo docente, los

programa de Innovación y trabajo docente.	alumnos no tendrían problemas en el diseño de la planeación.
Los alumnos tienen problemas con su planeación porque no tienen un acompañamiento continuo del maestro.	Si los alumnos tuvieran un acompañamiento continuo de sus profesores, no tendrían problemas con su planeación
Los docentes tienen problemas en la planeación porque los alumnos no cuentan con el suficiente respaldo teórico para el semestre que cursan.	Si los alumnos contaran con el suficiente respaldo teórico para el semestre que cursan, entonces los docentes no tendrían problemas en el diseño de la planeación
Los alumnos tienen problemas con el diseño de la planeación porque no disponen de actividades innovadoras para implementarse.	Sí los alumnos tuvieran a su disposición actividades innovadoras no tendrían problemas en el diseño de su planeación

Referencias

- Blasco, J. & Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. España: Editorial club universitario.
- Coworkingfy (2020). *Trabajo en equipo | Qué es, características, beneficios, importancia y más.* <https://coworkingfy.com/trabajo-en-equipo/>
- DOF (15 de mayo, 2019). *Artículo Tercero Constitucional*. México: Gobierno de México

- DOF (30 de septiembre, 2019). *Ley General de Educación*. México: Gobierno de México
- DOF (agosto, 2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. México: SEP: DGESPE.
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Escuela Normal de Dzidzantún Yucatán (2017). *Misión y visión*. Documento inédito. Dzidzantún: México.
- Katzenbach, J. & Smith, D. (1995). *Sabiduría de los equipos*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos, S. A.
- Latorre, A. (1995). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Grao.
- Rodríguez, G. & Gil, J. García E (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. España: editorial Aljibe.
- Sagastizabal, M. & Perlo, C. (2006). *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Stella.
- SEDESOL, CONEVAL (2010). *Informe Anual de Pobreza y Rezago Social*. México.
- SEP (2018). *Acciones y programas. Para Profesionales de la Educación*. Ciudad de México, México: Dirección General de Educación Superior

Apéndice A

Los cuestionarios

Docentes	Alumnos	
1. ¿De qué forma fortalece la competencia profesional: diseño de planeación en las actividades diarias de la asignatura correspondiente al trayecto de la práctica de sexto semestre?	1. ¿Cuáles han sido tus experiencias en cuanto al diseño de tu práctica para la escuela primaria?	plantear la evaluación, considerar el desarrollo del niño para diseñar las actividades.
2. ¿Cuál es el proceso que sigue para alcanzar la competencia profesional: ¿diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio?	2. ¿Qué elementos tomas en cuenta al momento de planificar?	6. De todo el proceso seguido para realizar la planeación ¿qué cambiarías?
3. ¿Cuáles son los elementos que se toman en cuenta para fortalecer la competencia?	3. Ahora que estamos de regreso a las clases presenciales ¿Cómo se realiza la planeación?	7. ¿Qué propones para mejorar el proceso del diseño de la planeación?
4. Ahora que estamos de regreso a clases presenciales ¿Cómo es el proceso que sigue para fortalecer el dominio de esta competencia profesional?	4. De todo este proceso para la realización de los diseños de planeación ¿Qué conservarías?	8. ¿Cómo se harían los cambios para superar las dificultades de la competencia profesional diseño de planeación desde tu perspectiva?
5. ¿De qué forma los estudiantes evidencian en su diseño de planeación el dominio de contenidos, de enfoques, de conocimientos del programa por competencias en la escuela primaria, de las metodologías activas idóneas para las diferentes asignaturas, de integración de estrategias y actividades innovadoras, del uso del tiempo, de los materiales tecnológicos de apoyo para utilizar en las prácticas y el uso de la evaluación?	5. ¿Cuáles son tus dificultades para realizar los diseños de planeación? Ordena de los más complejo a lo menos: el tiempo, el conocimiento de los programas de estudio por competencias, incluir los enfoques de las distintas asignaturas, reconocimiento de las metodologías activas propuestas para cada asignatura del currículum, elegir las actividades de innovación según el grado escolar atendido, dominio de los aprendizajes esperados, elegir los materiales y recursos de apoyo,	9. ¿Cuándo se realizarían esos cambios?
		9. ¿Qué propones para mejorar el proceso?
		10. ¿De qué manera podría cambiar las estrategias para el fortalecimiento de esta competencia?
		11. ¿De qué manera podría usted contar con redes de apoyo para el fortalecimiento de esta competencia?
		12. ¿Qué momento es oportuno para iniciar el cambio?

Mejoramiento de las tesis de investigación de los estudiantes de una Escuela Normal

Reina Aracely Peraza Estrada
aracelyperazaestrada@gmail.com

Mario Alberto Baas Lara
mariobaas@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Educación Preescolar

Resumen

El presente documento describe un estudio realizado en una escuela normal del Estado de Yucatán, con el propósito de fortalecer y estandarizar el rigor metodológico de las tesis que elaboran los estudiantes para su proceso de titulación, mediante acciones de capacitación y seguimiento a los docentes asesores. La investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, empleando la metodología de investigación acción; se elaboró un diagnóstico a partir de entrevistas a docentes asesores y alumnos del octavo semestre de las tres licenciaturas que oferta la institución; lo anterior permitió la elaboración de teorías prácticas y de hipótesis de acción, que sirvieron para diseñar un proyecto de intervención con acciones para la capacitación docente, la unificación de los procesos de titulación, así como el acompañamiento y seguimiento de las tesis de investigación para brindar una evaluación formativa. Con las acciones realizadas se involucró a los asesores en la reestructuración y actualización de las guías institucionales para la elaboración de las tesis de investigación y se fomentó la elaboración de protocolos de investigación y rúbricas

analíticas para su seguimiento. Los resultados preliminares indican que los docentes demuestran necesidades de capacitación y que los conocimientos que adquieren en estos procesos son empleados de manera efectiva en sus funciones como asesores. La participación de los directivos en la planeación de los procesos de transformación da viabilidad a las acciones encaminadas al cambio. La motivación de los docentes a partir de la reflexión de necesidades sentidas les provee un carácter protagónico en el proceso de cambio, favoreciendo el compromiso con el objetivo de la transformación.

Palabras clave

Formación de docentes, Asesoría, Titulación, Tesis de investigación, Investigación acción.

Fenómeno de interés

La Escuela Normal donde se llevó a cabo el estudio se encuentra ubicada en la ciudad de Mérida, Yucatán; es una institución de educación superior, dependiente del Gobierno del Estado que cuenta con una matrícula de 528 estudiantes distribuidos en las tres licenciaturas que ofrece: la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), la Licenciatura en Educación Preescolar con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIEIB) y la Licenciatura en Educación Inicial (LEI). Actualmente cuenta con un total de 120 alumnos de octavo semestre que se encuentra en proceso de titulación, de los cuales 80 han elegido como modalidad para titularse la tesis de investigación. La planta docente de la escuela normal se compone por 59 docentes, de los cuales 38 fungen actualmente como asesores para la elaboración del

documento de titulación.

El Plan Sectorial de Educación 2020-2024, tiene como estrategia de su segundo objetivo, garantizar el derecho de la población en México a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, mediante el impulso a la investigación científica, humanística y tecnológica; plantea como una de sus dos acciones: Privilegiar proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico con un enfoque intercultural y de inclusión social (SEP, 2020). De igual manera propone como acción de su tercer objetivo apoyar a las escuelas normales y a las instituciones de educación superior formadoras de docentes, para que emprendan proyectos de mejora continua, innovación, investigación y extensión educativa (SEP, 2020).

El Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024, contempla en el eje de Innovación, conocimiento y tecnología, el objetivo “Incrementar el aprovechamiento del conocimiento científico y tecnológico en el estado” (Gobierno del Estado de Yucatán 2018-2024, 2019, Pág. 328), mediante una línea de acción encaminada a fortalecer los procesos de investigación y desarrollo tecnológico en los campos de artes y humanidades.

La misión de la Escuela Normal en cuestión, menciona como tarea fundamental de esta institución, la formación de docentes para la educación inicial y preescolar, a través del pleno desarrollo de sus funciones sustantivas: la docencia, la investigación, la gestión y tutoría; formando educadores con las competencias para aprender a: ser, conocer, hacer y convivir, en una sociedad global, con capacidad de acción regional, y el fin de coadyuvar en el desarrollo integral de la

niñez.

Norma

El documento con las Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación considera la tesis de investigación como un opción de titulación de los alumnos normalistas; dicho documento menciona que ésta debe ser un texto sistemático y riguroso que aporta conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento. Para su elaboración es necesario el uso pertinente de referentes teóricos, metodológicos y técnicos que sean congruentes con alguna perspectiva, enfoque o tipo de investigación, siguiendo las pautas teórico-metodológicas sugeridas por las distintas perspectivas o tradiciones de la investigación (Subsecretaría de Educación Superior, 2018).

Para lo anterior, se sugiere que los estudiantes empleen criterios y normas del proceder científicos, universalmente válidos; se hace fundamental la elaboración de un proyecto o protocolo de investigación, además de ser necesaria

la selección de los enfoques teóricos, metodológicos y técnicos más pertinentes para el objeto de estudio, que contribuyan a recuperar y analizar información con la cual se construyen los argumentos que dan respuesta a las preguntas de investigación, así como a las hipótesis o supuestos de la indagatoria (Subsecretaría de Educación Superior, 2018, p.18).

Problema inicial

La tercera competencia genérica del perfil de egreso

de los futuros docentes menciona que deben colaborar con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo, mientras que en la quinta competencia profesional plantea que deben

Integrar recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación, teniendo como unidades de competencia: (a) Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente, (b) Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos, y (c) Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender (Subsecretaría de Educación Superior, 2018, p.16).

Por lo anterior, durante la formación inicial de los futuros docentes, es indispensable que los estudiantes fortalezcan sus habilidades para el uso de la investigación educativa durante los cuatro años de su formación, teniendo también la oportunidad de concretarlas en el último semestre, con la posibilidad de titularse mediante la elaboración de una tesis de investigación, cuyas características se encuentran claramente expresas en el documento Orientaciones para la elaboración del documento de titulación, Plan 2018.

Si bien en el documento de orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, se establecen los lineamientos mínimos para la elaboración de las tesis de investigación, las evaluaciones realizadas por los Comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 2019, sugiriendo a la institución diseñar e implementar estrategias para fortalecer el proceso de elaboración de las tesis de investigación. La heterogeneidad en el rigor metodológico identificada en las tesis de investigación realizadas por los alumnos normalistas, ha sido referida por diversos docentes, tanto asesores como sinodales de los exámenes de grado, como un área de oportunidad.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las estrategias que podrían implementar los maestros para atender las áreas de mejora de las tesis de investigación de los estudiantes en la Escuela Normal en cuestión y así homogeneizar la metodología de los asesores?

Método

Se seleccionó el enfoque cualitativo, empleando la metodología de Investigación Acción (IA) ya que se considera la más adecuada para la atención de fenómenos relacionados con la educación, especialmente cuando se busca un mejoramiento o trasformación. Sagastizabal y Perlo (2006) la definen como instrumento de cambio que se constituye en una valiosa herramienta de formación docente para la gestión organizacional y la gestión curricular.

Por otra parte, la investigación-acción resulta favorable considerando el objetivo propuesto, ya que implica una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora (Lomax, 1990, citado por Latorre,

2005).

Equipo de trabajo

El equipo de trabajo encargado del desarrollo de la presente investigación se ha conformado por cuatro profesores: la directora de la institución, la subdirectora académica (quien funge como presidenta de la Comisión de Titulación) y dos docentes de la institución, pertenecientes a la Comisión de Titulación y al Cuerpo Académico en formación de la Escuela Normal.

Diagnóstico

Después de haber identificado la problemática inicial que abordó la investigación, fue preciso hacer un diagnóstico, con el propósito de identificar las características que presenta el proceso de elaboración de las tesis de investigación que realizan los estudiantes de la escuela normal, así como los factores y actores que intervienen en éstas, con el fin de contextualizar de manera más específica el problema detectado.

Se estableció un plan para la recolección de datos, determinando las fuentes de información, los instrumentos a utilizar y un calendario de actividades. La primera acción fue la implementación de entrevistas semi-estructuradas a asesores de tesis de investigación. La segunda acción fue la aplicación de una encuesta Web a alumnos del octavo semestre que están elaborando tesis de investigación como modalidad de titulación.

Los informantes fueron cinco docentes asesores de la escuela normal, así como nueve alumnos del octavo semestre que realizan tesis de investigación. Para la elección de los

docentes los criterios de selección fueron: ser asesor de tesis de investigación y estar adscrito a la escuela normal. En el caso de los estudiantes se designaron tres alumnos de diferentes promedios de cada licenciatura.

Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario para asesores (ver Anexo 1), que contó con un apartado de información general y 13 cuestionamientos que guiarían la entrevista. En el caso de los alumnos, se empleó el formulario de Google Drive; se elaboró un cuestionario con dos apartados, el primero de preguntas generales y posteriormente se presentaban 15 preguntas abiertas (ver Anexo 2).

Para realizar el análisis de los datos se siguió a Sagastizabal y Perlo (2006), quienes proponen la selección de un núcleo semántico, que puede ser una palabra, una frase, un párrafo..., según su extensión y complejidad, que es así denominado porque constituye el nodo de significación relevante para los objetivos de la investigación; los autores apuntan que esta selección supone una simplificación pues permite trabajar con las partes más relevantes del texto y partir de ellos se ordena en categorías construidas durante este primer momento. En el caso del presente estudio, se utilizaron cuatro categorías de análisis: diagnóstico, fortaleza, área de oportunidad y estrategias para el cambio.

Se elaboraron cuadros para la organización de los datos en las categorías y subcategorías de análisis. También se realizó un análisis DAFO determinando fortalezas y debilidades en la elaboración de tesis de investigación.

Teorías prácticas. El análisis de datos y los resultados obtenidos, proporcionó un diagnóstico sobre las

tesis de investigación que elaboran los alumnos de la escuela normal, con lo que se pudo hacer la definición de las siguientes teorías prácticas:

- Los docentes no establecen rigor metodológico en las tesis de investigación de sus alumnos debido a que no han consolidado las competencias correspondientes para sus funciones como asesores.
- Los docentes no cuentan con estandarización en los procesos metodológicos de las tesis de investigación que asesoran, debido a que no tienen acompañamiento y seguimiento formativo por parte de la Comisión de Titulación de la Escuela Normal.
- Los alumnos no elaboran tesis de investigación con rigor metodológico debido a que los docentes asesores no guían los documentos apoyándose al método seleccionado.

Hipótesis de acción. A partir de las teorías prácticas obtenidas, se elaboraron hipótesis que se pretenden validar en esta investigación:

- Si los docentes recibieran mayor capacitación respecto a las metodologías de investigación las tesis de los alumnos tendrían mayor rigor metodológico.
- Si los docentes brindaran asesorías con apego al método seleccionado, los alumnos elaborarían tesis de investigación con mayor rigor metodológico.
- Si los docentes tuvieran un seguimiento de sus asesorías durante el curso escolar, las tesis de investigación de los trabajos de los alumnos tendrían mayor estandarización en su elaboración.

Intervención

A partir del análisis y la reflexión de la información obtenida en las primeras etapas de la investigación, se obtuvieron conclusiones que permitieron al equipo de trabajo la toma de acuerdos para el diseño de acciones encaminadas a la mejora. En este punto fue indispensable el trabajo conjunto del equipo de investigación, para determinar, a partir de los resultados del diagnóstico, los indicadores que guiarían la acción para la mejora, definiendo en primera instancia el propósito del estudio: Fortalecer y estandarizar el rigor metodológico de las tesis que elaboran los estudiantes de la Escuela Normal de Educación Preescolar, mediante acciones de capacitación y seguimiento a los docentes asesores.

Para alcanzar el propósito planteado, se seleccionaron tres objetivos encaminados al desarrollo de acciones para la mejora.

1. Que los docentes reciban capacitación respecto a metodologías de investigación para su trabajo como asesores.
2. Que los docentes asesores unifiquen los procesos para la elaboración de las tesis de investigación.
3. Que los docentes asesores reciban seguimiento por parte de la comisión de titulación durante todo el curso escolar.

Para el diseño del proyecto de mejora, se consideraron las orientaciones que marca el programa vigente de educación normal para la elaboración de los trabajos de titulación; fue necesaria la creación de espacios de comunicación entre el equipo investigador y los integrantes de la comisión de titulación de la escuela normal.

El plan general de trabajo se conformó de tres bloques de acción, correspondiente a cada uno de los objetivos planteados. Se identifican acciones, momentos, responsables, y evidencias de evaluación, mismas que se observan en la tabla 1.

Tabla 1
Plan general de trabajo

Objetivo	Acciones	Momen to	Respon sables	Actores	Instrumen tos para evidenciar los logros
1. Que los docentes reciban capacitación respecto a métodologías de investigación para su trabajo como asesores	1.1. Gestión para solicitar autorización para el proyecto.	3 de junio de 2022	Aracely	La directora de la Escuela Normal	Oficio de solicitud con sello de recibido
	1.2. Reunión con docentes asesores para presentar el proyecto	17 de junio de 2022	Comisión de titulación.	Directora de la escuela. Maestros de la Comisión de Titulación y docentes asesores	Registro con firmas de asistencias y presentación empleada en la reunión
	1.3. Taller sobre Métodologías de la investigación	27 junio al 8 de julio de 2022	Aracely y Mario.	Profesores que conforman la comisión de titulación y docentes asesores.	Registro con firmas de asistencia. Fotografías y esquema de tesis cualitativa y cuantitativa.
2. Que los docentes asesores unifiquen los procesos para la elaboración de documentos	2.1. Reunión de trabajo con asesores para la revisión de las guías existentes para la elaboración de documentos	17 y 18 de agosto de 2022	Comisión de titulación y Aracely y Anabel	Comisión de titulación y docentes asesores	Registro con firmas de asistencias y presentación empleada en la reunión;

Objetivo	Acciones	Momen to	Respon sables	Actores	Instrumen tos para evidenciar los logros
elaboración de las tesis de investigación	de titulación				relatoría con acuerdos
	2.2. Reformulación de las guías institucionales para la elaboración de documento de titulación	22 al 26 de agosto de 2022	Comisión de titulación. Aracely y Mario	Comisión de titulación y docentes asesores	Guías para la elaboración de Tesis de investigación 2022-2023
	2.3. Presentación a los docentes asesores de las guías institucionales para la elaboración de documento de titulación	31 de agosto de 2022	Comisión de titulación. Aracely y Mario	Directora de la escuela, Comisión de titulación y docentes asesores	Registro con firmas de asistencias y presentación empleada en la reunión
	2.4. Elaboración de rúbricas analíticas para el seguimiento de las tesis de investigación	5 al 9 de septiembre 2022	Comisión de titulación. Aracely y Mario	Comisión de titulación y docentes asesores	Rúbricas analíticas
3. Que los docentes asesores reciban seguimiento por parte de la comisión de titulación durante todo el curso escolar	3.1. Primer momento del seguimiento: Revisión del protocolo de investigación	Octubre de 2022	Comisión de titulación. Aracely y Mario	Comisión de titulación y docentes asesores	Proyectos de investigación y rúbricas analíticas empleadas en el primer momento del seguimiento
	3.2. Segundo momento de seguimiento de las tesis de investigación	Enero de 2023	Comisión de titulación. Aracely - Mario	Comisión de titulación y docentes asesores	Rúbricas analíticas empleadas en el segundo momento

Objetivo	Acciones	Momen to	Respon sables	Actores	Instrumen tos para evidenciar los logros
3.3 Tercer momento de seguimiento de las tesis de investigación		Mayo de 2023	Comisión de titulación de Aracely - Mario	Comisión de titulación y docentes asesores	Rúbricas analíticas empleadas en el tercer momento

Una vez definida la primera propuesta de intervención, se llevaron a cabo las acciones programadas con la participación activa del equipo investigador y los docentes de la escuela normal. En esta etapa de la investigación se pusieron en marcha las estrategias y acciones planteadas en la fase anterior. Un elemento fundamental en esta etapa de la investigación fue el uso del diario de campo del investigador, a fin de obtener y registrar las observaciones relevantes durante el desarrollo de la intervención. Es necesario considerar la observación como “una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en la que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos” (Latorre, 2005).

Al finalizar el primer ciclo de intervención, se identificaron resultados de las acciones implementadas; respecto a la capacitación sobre metodología de la investigación, los docentes que participaron fueron más que los que se esperaban al inicio del estudio; lo anterior permitió que un alto porcentaje de asesores resultaran capacitados y colaboraran de manera activa y propositiva en la actualización y reestructuración de las guías para la elaboración de las tesis de investigación 2022. De manera

conjunta, el comité de titulación realizó el diseño y de un plan de acompañamiento para los docentes durante su tarea como asesores, que incluyera el seguimiento formativo de las tesis de investigación. Para lo anterior, el equipo elaboró rúbricas analíticas para evaluar los proyectos de tesis en tres momentos diferentes.

Teoría generada

Concluido el primer ciclo de intervención, se reflexionó acerca de las acciones, pasos y decisiones que se tomaron; también se identificó en cada objetivo los logros obtenidos, las áreas de oportunidad y las dificultades que se fueron enfrentado durante el proceso.

El primer objetivo buscaba que los docentes reciban capacitación respecto a metodologías de investigación para su trabajo como asesores. Más del doble de los docentes que se habían considerado al inicio del proyecto, se capacitaron sobre los principales temas para su trabajo como asesores de la escuela normal. Una acción primordial para la motivación del profesorado fue presentarles anticipadamente el proyecto, invitándolos a participar a partir de una necesidad sentida de mejorar. Les concede un carácter protagónico en la transformación social que necesitan, y el problema a investigar es delimitado, atendido, analizado y confrontado por los propios afectados (Durston & Miranda, 2002).

El segundo objetivo estaba enfocado en que los docentes asesores unifiquen los procesos para la elaboración de las tesis de investigación. La revisión de las guías para la elaboración de documentos de titulación hizo partícipes a los docentes en los procesos de actualización y revisión de los

documentos que rigen la elaboración de las tesis de investigación, lo que les permitió tener una visión más amplia y clara del proceso que asesoran, así como unificar los documentos que guían su tarea.

Para dar seguimiento al proceso de elaboración de las tesis de investigación de los alumnos normalistas mediante una evaluación formativa, se determinaron tres momentos durante todo el curso escolar, mismos que serán evaluados mediante de uso de rúbricas; se diseñaron las rubricas analíticas y se presentaron a los asesores; también se incluyó entre sus tareas solicitar a los alumnos la elaboración de un protocolo de tesis, siendo los mismos asesores los que determinaron la fecha de entrega de este documento.

Finalmente, el objetivo 3 planteaba que los docentes asesores reciban seguimiento por parte de la comisión de titulación durante todo el curso escolar; este objetivo no pudo alcanzarse ya que las fechas del proyecto no coincidieron con las establecidas en el calendario de la escuela normal.

En este estudio se plantearon en su diseño tres hipótesis de acción; la primera declaraba que: Si los docentes recibieran mayor capacitación respecto a las metodologías de investigación las tesis de los alumnos tendrían mayor rigor metodológico.

Los docentes tuvieron conocimiento oportuno desde el inicio del proyecto, conociendo con claridad los propósitos, contenidos, acciones y calendarización de cada una de éstas.

Dado el alcance en el desarrollo de las acciones del proyecto, no se cuenta aún con datos y elementos para poder validar la segunda y tercera hipótesis de acción, podrá

hacerse en su totalidad cuando se tengan los resultados del seguimiento a las tesis de investigación de los alumnos normalistas. Por lo anterior, también es imposible aún, dar una respuesta clara a la pregunta de investigación del estudio.

Entre las acciones pendientes para realizar en el primer ciclo de intervención, se encuentra la evaluación de los protocolos de tesis de los alumnos, mismos que están a días de entregarse al comité de titulación de la escuela normal para su revisión. El segundo y tercer momento del seguimiento son actividades que se trabajarán en un segundo ciclo de intervención, buscando contar con elementos que proporcione la evaluación del primer ciclo para enriquecerlos y ajustarlos a los avances y dificultades que se presenten en la primera aplicación de la rúbrica analítica.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación (3 de agosto del 2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.* https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf
- Durston, J. & Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa.* Santiago de Chile: CEPAL. <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/10204/lcl1715-p.pdf>
- Gobierno del Estado de Yucatán 2018-2024 (2019). *Plan Estatal de Desarrollo 2018 - 2024 Yucatán. Gobierno del*

Estado de Yucatán 2018 – 2024. México: Autor

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar a práctica educativa.* (3^a ed.) España: Graó.

Sagastizabal, M. & Perlo, C. (2006). *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones.* Buenos Aires: Stella.

Secretaría de educación Pública (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.* México.

Secretaría de Educación (2018a). *Plan de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal de Educación Preescolar.*

Subsecretaría de Educación Superior (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018.* México: SEP

Secretaría de Educación (2018b). *Orientaciones para organizar el Proceso de titulación. Planes de Estudio 2018.* México: SEP.

Anexo 1

Cuestionario para docentes

Fecha de aplicación: _____

1. ¿En qué se beneficia un estudiante que hace tesis?
2. ¿Cuál es su opinión general respecto a las tesis de investigación que elaboran los alumnos de la ENEP?
3. ¿Qué características de los trabajos de investigación considera que demuestran la atención de los principios formales y éticos de la investigación?
4. ¿Qué áreas de oportunidad ha identificado con claridad en el planteamiento del problema de investigación?
5. ¿Cómo describiría la relación que los alumnos plantean entre el objetivo y las preguntas de investigación?
6. ¿Qué aspectos considera que son posibles de mejorar en la justificación?
7. ¿Cómo describiría la elaboración que los alumnos hacen del marco teórico de sus documentos, considerando que debe abarcar el origen y las vías de solución del problema?
8. ¿Considera que el método que se utiliza, explica con claridad las acciones que se realizaron para el logro del objetivo, apagándose a la investigación científica? ¿Por qué?
9. ¿Qué características de los instrumentos empleados le han llamado la atención, respecto a su pertinencia de uso para el logro del objetivo de la investigación? DIAG
10. ¿Los resultados presentados son acordes con el método utilizado? ¿Por qué?
11. ¿Cómo describe la construcción de las conclusiones que

presentan los trabajos, considerando que éstas deben partir del análisis de los resultados obtenidos?

12. ¿Qué áreas de oportunidad identifica respecto a la eficiencia comunicativa de los trabajos? (redacción clara, narración o descripción articulada y lógica, ortografía)
13. ¿Qué acciones considera que podrán implementarse en la escuela normal, para mejorar la calidad de las tesis de investigación?

Anexo 2

Cuestionario para alumnos

Licenciatura:

Semestre: _____ Promedio: _____

Fecha de aplicación: _____

1. ¿Por qué elegiste la Tesis de investigación como modalidad de titulación?
2. ¿En qué consideras que se beneficia un estudiante que hace tesis?
3. ¿Cuáles son los aspectos éticos que consideraste durante la elaboración de tu Tesis de investigación?
4. En tu tesis ¿Qué relación existió entre el planteamiento del objetivo y las preguntas de investigación?
5. ¿Qué aspectos consideraste para elaborar el apartado de justificación de tu trabajo de investigación?
6. ¿Cuál fue el motivo de la elección del método que empleaste en tu estudio?
7. ¿Cuál fue el motivo de la elección de los instrumentos que empleaste en tu estudio?
8. ¿Cómo describes la elaboración del marco teórico de tu Tesis de investigación? (fortalezas y dificultades)
9. ¿Cómo describes el proceso de elaboración del planteamiento del problema/objeto de estudio de tu investigación? (fortalezas y dificultades)
10. ¿Cómo describes el proceso de elección y empleo de la metodología que utilizaste en tu estudio? (fortalezas y

dificultades)

11. ¿Qué dificultades y fortalezas tuviste durante el diseño del (los) instrumento (s) que empleaste en tu estudio?
12. ¿Cómo describes el proceso de construcción de las conclusiones que presenta tu trabajo? (fortalezas y dificultades)
13. ¿Cómo describes la eficiencia comunicativa de tu trabajo de investigación? (redacción clara, narración o descripción articulada y lógica, ortografía) (fortalezas y áreas de oportunidad)
14. ¿Qué acciones consideras que podrían implementarse en la escuela normal para mejorar la calidad de las tesis de investigación?
15. ¿Qué acciones consideras que podrían implementarse en la escuela normal para mejorar el proceso de asesoría de las Tesis de Investigación?

Transformación en el trabajo colegiado de la Academia de Biología

Rosa Elena Mena Tejero

rosydem2@gmail.com

Raquel Concepción Sánchez Rosas

raquelsanchezrosas@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán

“Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Resumen

El presente documento muestra el proceso de transformación de la Academia de Biología en el trabajo colegiado. A partir de la observación en el desarrollo de las reuniones de academia, se percibe que la mayor participación se centra en quien preside la misma con información de tipo administrativo más que académico, ante esta situación se planteó realizar un cambio a través de la metodología de la investigación-acción. El diagnóstico del problema y la intervención se realizaron de marzo de 2021 a octubre de 2022. Los datos se recogieron a través de cuestionarios administrados a docentes y a estudiantes de distintos grados, para identificar el conocimiento y funcionamiento de las actividades colegiadas, conocer la realidad desde su óptica. Se muestra un avance a partir de la implementación de las acciones y estrategias propuestas, durante las tres sesiones de trabajo colaborativo donde se transcurrió del nivel inicial al básico, cabe señalar que las hipótesis de acción resultaron positivas, no obstante, se sugiere que para alcanzar un nivel de logro avanzado es necesario un segundo ciclo de acción. El trabajo colegiado en academia abre la posibilidad de

espacios donde los docentes interactúen con el propósito de mejorar la práctica que se lleva a cabo en las aulas.

Palabras clave

Trabajo colegiado, academia, escuela normal, diagnóstico, proyecto.

Fenómeno de interés

El trabajo colegiado permite el intercambio de información, compartir experiencias de prácticas exitosas, tomar acuerdos y decisiones que generen un cambio en la vida académica de la escuela.

En 2018, se ponen en marcha planes de estudio para la formación inicial de maestros con un nuevo diseño curricular; los cambios se orientaron con un enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y en la flexibilidad curricular. (SEP, s/f). En 2019, el gobierno federal fortalece las instituciones públicas de formación docente a través de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN), que propone impulsar la investigación aplicada en el campo educativo a través de academias y la formación de cuerpos académicos, se alienta la movilidad e intercambio académicos, así como la conformación de redes de aprendizaje y colaboración a través de la vinculación con otras instituciones de educación superior.

En las escuelas normales el trabajo colegiado recibe el nombre de academias, espacio para el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras que favorezcan la colaboración y apoyo mutuo, se propone que esta práctica sea una actividad cotidiana que sirva para la toma de

decisiones en distintos aspectos de la vida de la institución (Czarny, 2003, p. 11).

Sammons, P. Hillman, J y Mortimore, P. (1998), señalan que para diseñar el trabajo escolar es primordial reconocer los problemas que se suscitan en el aula y en la escuela para plantear metas que ayuden a superarlos o minimizarlos.

Fierro (1998), señala que el trabajo colegiado es “un proceso participativo mediante el cual un grupo de maestros y directores toma decisiones y define acciones alrededor de la tarea profesional que tienen en común ...” (p.1). Para esta investigación se optó por tomar como trabajo colegiado en la academia de biología, aquel que se realiza entre iguales, los docentes, que tienen un objetivo común: mejorar las formas de trabajo en beneficio de los estudiantes, interactuando con respeto, diálogo y sin autoritarismo.

Contexto

El estudio se llevó a cabo de marzo de 2021 a octubre de 2022 en una Escuela Normal de la ciudad de Mérida, en el estado de Yucatán.

Las labores escolares se dividen en dos turnos: matutino y vespertino. Cuenta con una planta docente formada por 51 profesores de base, de los cuales 15 son de tiempo completo, seis de $\frac{3}{4}$ de tiempo, nueve de $\frac{1}{2}$ tiempo y 21 son profesores de asignatura. A los profesores de base se suman 33 de contrato. El 41 % de los maestros de base cuenta con una antigüedad entre 26 y 30 años de servicio, el 24 % rebasa los 30 años de servicio y el 35 % cuenta entre 15 y 25 años de antigüedad.

Pertenece al Subsistema de Escuelas Normales e

Instituciones de Formación Docente en unión con las normales públicas y particulares del país, las universidades pedagógicas, las normales rurales y los centros de actualización del magisterio (DOF, 2021; p.11).

Los planes y programas de estudio de las escuelas normales responden a las necesidades de formar docentes para el logro de la excelencia educativa, así como a la preparación de maestras y maestros comprometidos con su comunidad (DOF, 2019; p.12).

Norma que no se cumple

La Secretaría de Educación Pública (s/f), señala que para el logro de los propósitos educativos en la formación de docentes se hace necesario un intercambio de experiencias entre maestros, identificar las fortalezas y debilidades de la práctica docente, identificar y atender las dificultades académicas de los alumnos. El trabajo conjunto permite la mejora continua en la práctica educativa, promueve aprendizajes significativos, impulsa un uso eficiente de recursos y promueve el desarrollo de competencias en los maestros y los alumnos.

En los cursos de los planes 2018 se propone el trabajo colegiado cuando expresa “...promover la colaboración entre los docentes que imparten cursos en el mismo semestre, pero, sobre todo, entre docentes del semestre para proponer actividades conjuntas en beneficio del estudiantado.” (SEP, 2020, p. 6).

Percepción del problema

En la Normal Superior se llevan a cabo reuniones de academia por licenciatura que, por acuerdo escolar interno con la dirección académica, tienen un mínimo de tres en cada

semestre. En estos espacios, los docentes se reúnen para (a) intercambiar ideas, (b) conocer a los compañeros que trabajan en un mismo grupo, (c) estar informados de lo que sucede en la comunidad educativa, (d) presentar casos de alumnos con alguna problemática o falta de disciplina, y (e) conocer los niveles de logro alcanzados por los estudiantes. Se informa acerca de procesos administrativos, fechas para entrega de planeaciones didácticas, entrega de resultados de evaluación, entre otros asuntos. Los aspectos académicos, en algunas de las mismas, son relegados, se ha observado un incipiente esfuerzo encaminado a lograr un trabajo compartido a través de actividades conjuntas que han resultado en beneficio de los alumnos.

En la Academia de Biología se percibieron limitaciones para un verdadero trabajo en conjunto que permitiera tomar decisiones que condujeran a una mejor práctica docente y desarrollo de competencias en los estudiantes normalistas: algunos profesores faltan a las reuniones convocadas, llegan tarde o se ausentan antes de concluir éstas debido a que la permanencia de algunos de los docentes en la institución es corta porque su tiempo de dedicación es por horas; se observó poco énfasis en aspectos académicos relevantes en la formación o en los procesos de enseñanza aprendizaje. La falta de un trabajo coordinado y conjunto conduce al alumno a la realización de varias tareas y actividades en las que encuentra relación y coincidencias, pero al mismo tiempo discrepancias entre los objetivos de cada docente causando confusión y duda del aprendizaje esperado. Los estudiantes se miran cansados y rebasados por la cantidad de tareas diferentes que se les solicita; en tiempos

de pandemia se les ha observado con estrés, y en algunos casos puede haber contribuido a que algún alumno pensara en una baja temporal. Para la intervención en el logro de un cambio, se planteó la siguiente pregunta:

¿Cómo lograr que los docentes de la Academia de Biología trabajen de manera colegiada?

Método utilizado

En la investigación se adoptó un enfoque cualitativo, que para Blasco y Pérez (2007), "...estudia la realidad en su contexto natural y como sucede, sacando e interpretando los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas." (p.17).

Se eligió un diseño basado en la investigación acción orientado al cambio debido a que se pretende mejorar una situación que afecta a los alumnos ayudando a los docentes a trabajar cooperativa y colaborativamente. Hernández, Fernández y Baptista (2006), señalan que con este tipo de investigación se busca resolver problemas inmediatos y mejorar las prácticas, su propósito es aportar información que guíe la toma de decisiones; en este caso para estructurar el trabajo colegiado.

Latorre (2005), citando a Bassey, 1995, señala que la "...investigación acción pretende comprender e interpretar las prácticas sociales (indagación) para cambiarlas (acción) y para mejorárlas (propósito)." (p.28).

Con los resultados del diagnóstico se estructuró el trabajo en el interior de la academia para que sea transformado en un espacio de colaboración y discusión de aspectos académicos que contribuyan a la mejora personal, a la interacción y relación de los cursos en diferentes trayectos formativos para beneficio de los alumnos al incentivar un

aprendizaje integrado que desarrolle las competencias del perfil de egreso.

Equipo de trabajo

Se conformó un equipo de trabajo guiado por la propuesta de generación de un cambio ante la problemática percibida, que incluyó a la directora de la escuela, la subdirectora académica, el coordinador y dos investigadoras que forman parte de la academia.

Diagnóstico

Objetivo

El diagnóstico se realizó para comprobar, si la percepción inicial de los hechos observados por los autores de la investigación correspondía a la realidad desde la mirada de los profesores involucrados en las acciones para el cambio propiciando el cumplimiento de la norma establecida en el plan de estudios 2018 para formación de docentes. A partir de la información generada por los datos proporcionados se identificaron las teorías prácticas que determinan la forma en la que los actores describen el trabajo colegiado dentro de la academia de biología.

Procedimiento

Llevar a cabo el diagnóstico, desde el enfoque de investigación-acción conlleva la recopilación, ordenación y análisis de datos para obtener información que conduzca a la acción para producir los cambios esperados. Los actores involucrados en el proceso de diagnóstico son docentes de la escuela que forman parte de la academia de biología y alumnos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en educación secundaria; se siguió el criterio de

representatividad por cuota, como establecen Sagastizabal y Perlo (2006).

Para alcanzar el objetivo del diagnóstico, se seleccionó la encuesta y la técnica de cuestionario con preguntas abiertas que se administró a través del correo electrónico. Se usó el cuestionario, debido a que las condiciones no fueron propicias para realizar entrevistas.

Los instrumentos se conformaron con 13 preguntas para los docentes (Véase el apéndice A) y ocho para los alumnos (Véase el apéndice B), abarcando las categorías indispensables a investigar, fueron distribuidos y recuperados a través de correo electrónico.

Los datos proporcionados por los docentes se agruparon en cinco categorías: (a) diagnóstico, (b) fortalezas, (c) el cambio, (d) estrategias para el cambio, y (e) momento para el cambio. Después del análisis de los datos, la información obtenida se agrupó en un cuadro de fortalezas y debilidades que permitió visualizar la realidad del problema detectado. (Véase el apéndice C).

Conclusiones.

De acuerdo con los resultados obtenidos se plantearon las teorías prácticas:

- Los docentes de la academia de biología no realizan tareas interdisciplinarias debido a que no hay un seguimiento académico constante y en las reuniones se abordan preferentemente aspectos administrativos.
- Los docentes por desconocimiento no relacionan temas de otros cursos con el suyo debido a que en las reuniones de academia el diálogo académico es escaso.

Hipótesis de acción.

Según García (2004, p. 208), las hipótesis de acción indican una acción a realizar que proviene de la autorreflexión y la auto comprensión del investigador hacia la situación.

Las hipótesis de acción se plantean como sigue:

- Si se promoviera un diálogo académico en las reuniones de academia, los docentes relacionarían temas de otros cursos al suyo.
- Si existiera un seguimiento académico constante y en las reuniones no se privilegiaran aspectos administrativos, los docentes podrían realizar tareas interdisciplinarias.

Intervención

Propósito

Se pretendió establecer un espacio para el diálogo académico entre los profesores que conforman la academia del quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología a partir de los contenidos de los cursos y de las competencias a lograr.

Se establecieron tres objetivos: (1) que los docentes dialoguen académicamente durante las reuniones de academia para el logro de metas comunes, (2) que los docentes planifiquen conjuntamente actividades integradoras, (3) que los docentes tengan un seguimiento del trabajo colegiado en el diseño de actividades integradoras.

Ciclo de intervención

Se elaboró un plan de intervención para el logro de los objetivos propuestos a través de una serie de acciones, se

estableció el tiempo para llevarlas a cabo con el fin de cumplir con el cronograma propuesto. No fue posible llevar a cabo las acciones programadas para el objetivo 3 por situaciones de tiempo y diversas circunstancias de las investigadoras.

Plan de intervención

Objetivo	Acciones	Tiempo	Responsable	Indicador	Instrumento
1.Que los docentes dialoguen académicamente durante las reuniones de academia para el logro de metas comunes.	1.Realizar una reunión de academia de 5º semestre 2.Propiciar la identificación de relación/ coincidencias en diferentes cursos 3.Planteamiento de objetivos académicos comunes y proyecto de trabajo	1ª semana julio 1ª semana julio 2ª semana julio	Investigadoras	Docentes que asisten y participan	Oficio de solicitud Rúbrica Rúbrica
2.Que los docentes planifiquen conjuntamente actividades integradoras.	4.En reunión, elaboración de lista con propuestas de actividades integradoras. 5.Selección de actividades integradoras acorde a las competencias a desarrollar en el semestre y a los tiempos disponibles. 6.Planeación de las actividades en colegiado.	2ª qna. agosto 2ª qna. agosto 2ª qna. agosto	Investigadoras	Acta de la reunión	Rúbrica
3.Que los docentes tengan un seguimiento del trabajo colegiado en el diseño de actividades integradoras	7.Observación y retroalimentación del trabajo colegiado 8.Integración de un informe de la actividad colegiada realizada.	1ª qna. septiembre	Investigadoras	Visitas en aula	Rúbrica para evaluar el trabajo colegiado
			Investigadoras	Informe	Oficio de entrega

Evaluación general

Aún no puede afirmarse que se trabaja de manera colegiada en la academia de biología de quinto semestre, se generaron algunos cambios positivos en las dos reuniones llevadas a cabo en el semestre impar del curso escolar 2022-2023: los docentes entablaron un diálogo académico, mostraron mayor disposición a efectuar reuniones tomando la iniciativa en la programación de estas.

La Academia de Biología se perfila hacia un trabajo académico conjunto en un nivel básico, es necesario continuar con las acciones en un segundo ciclo.

El trabajo aún no concluye, y lograr un cambio no es tarea fácil, el proceso debe ser comprendido y reconocido por los sujetos involucrados en el mismo, requiere tiempo, un proyecto de trabajo, involucrar a las autoridades, a los participantes, a los administradores. El cambio personal e institucional a través de la investigación acción debe realizarse en grupo; los resultados obtenidos durante todo este ejercicio son un punto de partida para transformar el funcionamiento de la academia que responda a las demandas de los planes de estudio 2018.

Referencias

- Blasco, J. & Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: Ampliando Horizontes*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Czarny, G. (2003). Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de estudios 1997. *Cuadernos de discusión 16*. México: SEP.
- Diario Oficial de la Federación (Septiembre, 2019). *Decreto. Ley General de Educación*. México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Diario Oficial de la Federación (Abril, 2021). *Decreto. Ley General de Educación Superior*. México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- Fierro, C. (1998). *Construir el Trabajo Colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. México: Universidad Iberoamericana.
- García, J. (2004). La investigación-acción como estrategia para desarrollar planes de formación en los centros educativos. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. No. 19, p.201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1264619>
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Sagastizabal, A. & Perlo, C. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella y Ediciones La Crujía.
- Sammons, P. Hillman, J. & Mortimore, P. (1998). Características clave de las escuelas efectivas. *Cuadernos. Biblioteca para la Actualización del*

magisterio. México: SEP

SEP (s/f). *Elementos básicos para el trabajo colegiado.* México.

SEP (s/f). *Orientaciones Académicas para la Formación Inicial.* México

SEP (2020). *Plan de estudios. Programa de curso. Cuerpo humano.* México.

Apéndice A

Cuestionario para docentes

Estimado compañero (a):

Se considera que para una buena implementación de los planes 2018 que permitan el logro del perfil de egreso es necesario trabajar en conjunto. Nos interesa conocer tu opinión acerca del trabajo colegiado en la academia de biología, por lo que te solicitamos responder este cuestionario con total sinceridad.

Los datos obtenidos serán tratados de forma confidencial y para fines estrictamente de la investigación. Agradecemos tu colaboración.

1. ¿A qué trayecto formativo pertenecen los cursos que impartes? (Diagnóstico)
2. ¿Has tenido dificultades o facilidades para participar en la academia? Explica (Diagnóstico)
3. ¿Cómo es tu participación en la academia? (Diagnóstico)
4. ¿Qué temáticas se discuten en las reuniones de la academia? (Diagnóstico)
5. ¿Consideras que la academia funciona como cuerpo colegiado? ¿Por qué? (Fortaleza)
6. ¿De qué forma los acuerdos de academia se reflejan en tu práctica docente? (Oportunidades) (Fortaleza)
7. ¿Realizas actividades de enseñanza y aprendizaje con otros cursos? ¿Cómo lo haces? (Oportunidades)
8. ¿Qué aspectos funcionan en el trabajo de la academia? (Oportunidades)
9. ¿Qué aspectos cambiarías en la academia para lograr un trabajo colegiado? (Cambio)
10. ¿Cómo involucrar a los integrantes de la academia en el buen

- funcionamiento de un trabajo colegiado? (Estrategia de cambio)
11. ¿Qué actividades académicas incluirías en el trabajo de la academia? (Estrategia de cambio)
12. ¿Cómo te involucrarías en el trabajo colegiado de la academia? (Estrategia de cambio)
13. ¿Cuál sería el mejor momento para implementar cambios en el funcionamiento de las academias? (Momento de cambio)

Apéndice B

Cuestionario para los estudiantes

Estimado (a) estudiante:

El presente cuestionario es un instrumento para la obtención de datos acerca del trabajo colegiado en la licenciatura, como parte de una investigación en la ENSY. Agradezco tu colaboración para responder de forma puntual y sincera. La información proporcionada será tratada de forma confidencial y será usada exclusivamente para fines relacionados con la investigación que se lleva a cabo.

1. ¿Cuáles son las funciones de un cuerpo colegiado?
2. ¿Cómo defines el trabajo colegiado?
3. ¿Cuál es tu percepción acerca del trabajo colegiado de los maestros de tus cursos?
4. ¿De qué manera identificas que los maestros toman acuerdos en beneficio de tu formación docente?
5. ¿En qué cursos los maestros solicitan tareas conjuntas?
6. ¿Qué dificultades enfrentas al realizar tareas donde se involucran dos o más cursos?
7. ¿Cuáles son los aspectos positivos de realizar tareas donde se conjugan dos o más cursos?
8. ¿Qué cambiar de esta forma de solicitar tareas?

¡Gracias por tu colaboración!

Apéndice C

Fortalezas y debilidades del trabajo colegiado en la academia de biología.

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none">• Sistematización de reuniones.	<ul style="list-style-type: none">• Pocas reuniones de academia.
<ul style="list-style-type: none">• Horarios bien organizados.	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo individualizado.
<ul style="list-style-type: none">• Acuerdos preestablecidos.	<ul style="list-style-type: none">• Falta de interdisciplinaridad
<ul style="list-style-type: none">• Intercambio de opiniones.	<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento únicamente de los programas que imparten
<ul style="list-style-type: none">• Disposición para atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none">• Se trabaja con un nuevo plan de estudios
<ul style="list-style-type: none">• Aprendizaje permanente	<ul style="list-style-type: none">• Poca comunicación entre los docentes fuera del espacio de las reuniones de academia
	<ul style="list-style-type: none">• Falta de pertenencia a la academia por no ser de la especialidad
	<ul style="list-style-type: none">• Falta de estructura académica en las reuniones

Estrategia de trabajo docente: Negociaciones y acuerdos

Geider Joel Solís Itz

geider.solis@gmail.com

Ana Consuelo Briceño González

practica.docente.enep@gmail.com

Nancy Guadalupe Sanguino Baas

nancy.sanguino12@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Resumen

Este documento describe la aplicación de una estrategia de trabajo docente relacionada con las habilidades de realizar negociaciones y tomar acuerdos, se desarrolló en la Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”, en la ciudad de Mérida, Yucatán. Se pretendía reconocer la forma en la que contribuye la aplicación de una estrategia docente para el desarrollo de habilidades para realizar negociaciones y tomar acuerdos, en los alumnos del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. Para su realización se creó material sobre el tema y se aplicó la estrategia en el salón de clases, cabe mencionar que los alumnos se encontraban reincorporándose a la modalidad presencial, y tenían la tarea de organizarse como grupo para una actividad institucional en la que tenían que tomar decisiones. Entre los resultados se pudo identificar que los alumnos se encontraron interesados y participativos en la actividad, mencionaron su

utilidad, no solo para aspectos escolares, sino para aspectos laborales a futuro.

Palabras clave

Negociaciones, poder, grupo.

Planteamiento

En el marco del trabajo diario en las aulas, resulta inevitable el que alumno y docente terminen negociando sobre diferentes aspectos, algunos académicos y otros de índole diversa, es por eso que las habilidades para negociar y tomar acuerdos resultan fundamentales, pues permiten el empleo del diálogo y la democratización del aula, permitiendo escuchar las voces, opiniones en el marco de la equidad.

La necesidad de trabajar estos aspectos no es aleatoria, sino que termina presentándose en el devenir diario cuando los grupos manifiestan momentos de conflicto que pudiera no resolverse de forma favorable para todos los integrantes del grupo, lo que genera tensiones, sobre todo en contra del grupo que pareciera haber “ganado” en la resolución de la situación.

Los grupos de primer y segundo semestre suelen presentar diversas situaciones ya que al momento de conformarse como un ente, las personalidades, formas de liderazgo y otros aspectos individuales suelen verse encontrados o incluso confrontados. Es por esa razón que se decidió aplicar la estrategia presentada en los semestres mencionados anteriormente.

Es decir, según Karl y Steve Albretch (1994), citados por IIPE Buenos Aires-UNESCO (2000),

“algunas de estas situaciones se presentan por la presencia de ciertos hábitos y actitudes, como:

- la necesidad de agradar,
 - la necesidad de ser aceptados y aprobados,
 - el temor a la confrontación,
 - la vergüenza y el temor a los propios intereses,
 - el miedo a ser engañados,
 - la falta de confianza,
 - la tendencia a sentirse víctima de las situaciones,
 - la tendencia a creerse más listo que los demás,
 - la necesidad de ganar siempre,
 - la necesidad de manipular, denigrar, despreciar,
 - las dificultades para aceptar diferencia y diversidad”
- (p. 11).

De tal modo que, planteada la situación a intervenir, se presenta una pregunta generadora:

¿Cómo contribuye la aplicación de una estrategia docente para el desarrollo de habilidades para realizar negociaciones y tomar acuerdos, a los alumnos del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar?

De igual modo, se plantea el siguiente propósito:

- Identificar la utilidad que los alumnos perciben al momento de participar en la estrategia docente para desarrollar habilidades para la negociación y toma de acuerdos.

Marco teórico

Para establecer claridad sobre la temática y la situación educativa seleccionadas, se presenta el cuerpo teórico pertinente.

La negociación es el proceso en el que dos o más partes, con un cierto grado de poder, con intereses comunes y en conflicto, se reúnen para proponer y discutir propuestas claras explícitas con el objetivo de llegar a un acuerdo (Grupo Océano, 2008).

Como se menciona en las concepciones sobre negociación, este proceso se ve fuertemente influido por las relaciones de poder, el poder de un individuo, o coalición de individuos, se define por el grado de incertidumbre/imprevisibilidad que sus conductas provocan en otros individuos (o coalición de individuos) dentro de un sistema o un proceso (Grupo Océano, 2008). Esto significa que quien tiene ese poder pudiera percibirse con mayor posibilidad de tomar las decisiones sin considerar las opiniones de los demás miembros.

Es preciso mencionar que el poder tiene diferente naturaleza o se percibe por diversas cuestiones, es decir que tiene diferentes formas de clasificarse y mucho depende de la materia bajo la cual se estudie. Algunos lo clasifican como poder político, económico, religioso, familiar, social, moral, cultural y tecnológico (Fernández, s/f). Igualmente, poder coercitivo, de recompensa, de información, legítimo, experto, carismático y de relación o referencia (Grupo Océano, 2008).

Todos los aspectos se conjugan para poder entender el esquema Relación ganar/perder, mismo que explica las diferentes posturas en las que podemos estar al momento de

negociar.

		NOSOTROS	
		Ganar	Perder
ELLOS	Ganar	Ganar/Ganar	Perder/Ganar
	Perder	Ganar/Perder	Perder/Perder

Figura 1. Relación ganar/perder.

Metodología

Los participantes fueron 35 alumnos del segundo semestre, grupo A, de la Licenciatura en Educación Preescolar, ciclo escolar 2021-2022, de la Escuela Normal de Educación Preescolar. La estrategia se aplicó en el mes de abril, pues el grupo se encontraba organizándose para la realización de un rally, mismo que representó la primera actividad presencial dirigida por el equipo de Extensión y difusión universitaria de la escuela.

Para la aplicación de la estrategia se consideraron diferentes momentos, mismos que se especifican a continuación.

Revisión del material

Se seleccionó la información de la obra de 2008, Manual de recursos del maestro. Editada en México, por Grupo Océano, pues ahí se plantea de forma clara y amena el tema, incluyendo un test exploratorio sobre la temática, así como una aproximación teórica suficiente, así como recursos reflexivos y de trabajo.

La información fue sintetizada y organizada en formato de power point para una mejor forma de presentación en clase, de igual modo, se consideró el empleo de hojas de papel con el test para que los alumnos pudieran responderlo de forma más ágil.

Elaboración de la secuencia

De forma sintetizada, los puntos a desarrollar se enlistan a continuación:

Introducción al tema

Resolución del test inicial

Exposición de información con apoyo del material

Participación grupal

Aplicación de un instrumento de salida

Aplicación de lo aprendido con un objetivo real (organización de rally)

Aplicación

Se realizó la aplicación, en una hora y media, con los 35 miembros del grupo, empleando los materiales antes mencionados. Se permitió la participación y se ofrecieron ejemplos. Posteriormente se realizó la retroalimentación de la información, y se solicitó a los alumnos que ofrecieran ejemplos que se ajustaran a la información revisada.

Aplicación de instrumento de salida

Posteriormente se aplicó un instrumento con dos preguntas, ¿Qué tan útil es la información que acabas de revisar?, ¿De qué forma contribuye el tema revisado a tu futuro trabajo como docente?

Resultados

Entre los resultados se pudo percibir interés en el

tema, sobre todo, por el hecho de que la instrucción sería útil de forma casi inmediata. Los alumnos se mostraron interesados en participar a lo largo de la presentación del tema y en la retroalimentación, situación que facilitó la realización de la actividad. Resultaron de utilidad las respuestas del instrumento de salida, las más representativas de la pregunta uno ¿Qué tan útil es la información que acabas de revisar?, se encuentran a continuación:

- La información es útil porque ayuda a tener recursos que usar para organizarnos como grupo.
- Es de utilidad pues a veces no se llegan a acuerdos porque algunas personas están demasiado centradas en “ganar” y muchas veces esas decisiones finales no representan a todo el grupo o no terminan beneficiando a todos por igual.
- Sirve para considerar las formas en las que es posible ponerse de acuerdo, considerando las opiniones de todos, permitiendo la exposición de sus ideas y motivos.
- Ayuda a saber que hay diferentes formas de poder que influyen en que algunas ideas sean más aceptadas que otras. Igualmente, reconocer que las otras personas a veces tienen el poder sobre nosotros únicamente porque nosotros se los otorgamos.

Con relación a la segunda parte ¿De qué forma contribuye el tema revisado a tu labor docente?, los alumnos mencionaron:

- Pues sirve de mucho, ya que cuando trabaje en el jardín de niños, hay decisiones que se tienen que tomar entre todas las maestras y el desarrollar estas habilidades va a permitir que no existan peleas o al menos que no existan

demasiadas.

- Ayuda a saber la forma de trabajar en equipo, saber que todos tenemos ideas diferentes y si se logran exponer tendríamos un trabajo más enriquecedor.
- Sirve para identificar que somos capaces de sobreponernos a los conflictos, porque siempre hay desacuerdos, y no son siempre con las compañeras si no con los padres de familia, he escuchado que algunos se ponen de forma poco constructiva, entonces una como maestra tiene que saber la forma de solucionar lo que ocurra.

Conclusiones

Fue posible notar que los alumnos respondieron de forma receptiva y con interés a la actividad, lo que permitió la correcta conducción de la información presentada y de cada una de las actividades que conformaron la secuencia.

Los resultados del instrumento de salida permiten hacer notar la importancia de desarrollar estas habilidades, pues son útiles para el desarrollo de diversas actividades que muchas veces no están directamente relacionadas con las cuestiones áulicas, sino más bien, tienen relación estrecha con los aspectos organizativos institucionales.

Posterior a la revisión de la actividad, los alumnos procedieron a organizarse para las actividades del rally, se vieron comunicativos y participativos, tomaron turnos para hablar; su actitud fue diferente, pues justamente en fechas anteriores habían intentado realizarlo, pero su avance fue más lento.

Es importante trabajar este tipo de habilidades en el salón de clase, pues pudieran evitar las situaciones de

conflicto que la dinámica grupal, de forma natural, acarrea consigo. Si bien no siempre es posible emplear las horas de trabajo docente para este tipo de actividades, pudiera ser parte una estrategia institucional extracurricular.

Referencias

- Fernández, J. (s/f). *El poder y sus tipos*. México: UNAM.
<https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derechocomparado/article/view/3272/3748>
- Grupo Océano (2008). *Manual de recursos del maestro*.
México: Océano.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
Buenos Aires – UNESCO (2000). *Negociación Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO

Transposiciones didácticas en la enseñanza de las matemáticas en una escuela Normal. Avances de la investigación

Roberto Cardozo Peraza

robe.cardozo@gmail.com

Fernán Enrique Cetina Alonzo

fernán.cetina@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán

“Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Resumen

Los programas educativos para formadores de docentes consideran un perfil de egreso que integra competencias genéricas, profesionales y disciplinares que dan solidez al desempeño del profesional de la educación. Para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en educación secundaria, una de las competencias profesionales, establece el uso de conocimientos y la didáctica correspondiente a la especialidad para hacer transposiciones acordes a las características y contextos de los estudiantes con el propósito de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes. La importancia de las transposiciones se aprecia en la necesaria gradualidad que debe observarse para que el estudiante adquiera aprendizajes significativos cada vez más complejos abstractos. La transposición brinda esos escalones de seguridad para el estudiante que permiten alcanzar los aprendizajes esperados. Su ausencia en la formación docente, se aprecia en la incapacidad de diseñar estrategias progresivas en complejidad, que consideren el diagnóstico de los saberes

previos y el contexto de los estudiantes para convertirse en actividades innovadoras, pertinentes y efectivas que se conviertan en un aprendizaje útil para los estudiantes. En este estudio se percibió la necesidad de que los docentes proporcionen las herramientas didácticas en las distintas ramas de las matemáticas para que los docentes en formación incorporen transposiciones pertinentes acorde a las necesidades de los alumnos de secundaria, pero también se traduce en la disposición de formadores y futuros docentes para instrumentar esos cambios. El estudio mostró que el empleo de la transposición considerando el contexto y las características de los estudiantes genera un ambiente de aprendizaje verdaderamente significativo y útil, susceptible de ser replicado por los futuros docentes en sus prácticas quienes, mostraron una actitud positiva, participativa y entusiasta ante esta invaluable herramienta didáctica.

Palabras clave

Transposición, Didáctica, Aprendizaje, Competencias, Contexto

Fenómeno de interés

Contexto

En el presente estudio se revisa la importancia y necesidad de que los docentes de la escuela Normal enseñen a los futuros docentes de matemáticas a realizar transposiciones didácticas que permitan alcanzar los aprendizajes esperados de manera gradual y significativa. Haller y Kleine (2001) analizaron un estudio publicado por Coleman, et al. (1995) en el que observan el fenómeno desde el punto de vista de tres componentes de su contexto con los

que se realizó el análisis correspondiente en este estudio.

Contexto local. Desde el punto de vista del contexto local, el estudio se realizó en una escuela Normal formadora de docentes de secundaria. Se consideró a los 27 estudiantes del cuarto semestre, quienes ya deberían realizar transposiciones. Asimismo, se consideró trabajar con los tres docentes que impartían las asignaturas que debían promover este tipo de competencias. En el Informe para la Construcción del Campus de las Escuelas Normales (ENSY, 2020), se indica que la escuela opera con un director, dos subdirectores y coordinadores académicos para cada especialidad. El ciclo escolar 2021-2022 inició con una matrícula de 875 estudiantes, 88 docentes y con la infraestructura indispensable.

Contexto legal. El Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021) establece en su apartado II inciso i, que la educación a la que toda persona tiene derecho “...será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos.” (p. 18). En este sentido, la Ley General de Educación (DOF, 2019) resalta en su Artículo 16 inciso X que la educación que imparte el Estado “Será de excelencia, orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de aprendizaje de los educandos.” (p. 9).

En congruencia con lo anterior, el plan de estudios de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación secundaria (SEP, 2018), establece en el perfil de egreso, una competencia profesional que indica que el egresado “...utiliza conocimientos de las Matemáticas y su

didáctica para hacer transposiciones de acuerdo con las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes” (p. 10). Cumplir esta norma, permite instrumentar procesos formativos graduales y conseguir aprendizajes significativos.

Contexto ético. La formación valoral del futuro docente está expresada en la concepción del enfoque de las matemáticas. Este plan de estudios (SEP, 2018), indica en su fundamentación, que desde el punto de vista de la dimensión psicopedagógica “...la expectativa es que los docentes promuevan en sus estudiantes la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de habilidades y destrezas, la interiorización razonada de valores y actitudes.” (p. 4). Lo anterior concuerda con el enfoque competencial que contempla que la adquisición de saberes, creencias, valores y formas de actuación profesionales es posible, en la medida en que se participa en actividades significativas.

Este plan establece en su perfil de egreso, que “...señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente. Está integrado por competencias genéricas, profesionales y disciplinares, así como sus unidades de competencia.” (p. 10). De ahí la importancia que el futuro docente adquiera estas competencias, que se deben convertir en norma práctica, por lo que el compromiso ético del profesional se vincula con su desarrollo en el aula.

Norma, no cumplida

El perfil de egreso constituye la referencia para el diseño del plan de estudios. Al reemplazar las prácticas

pedagógicas tradicionales, se abre la posibilidad de transitar hacia el pensamiento y la pedagogía compleja. Las transposiciones son la herramienta para el aprendizaje progresivo, por lo que una de las unidades de competencias profesional indica que “utiliza conocimientos de las Matemáticas y su didáctica para hacer transposiciones, de acuerdo con las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes” (SEP, 2018). Esta competencia se convierte en norma que debe ser evidenciada y de la que no se aprecia su cumplimiento.

Percepción del problema

El trayecto de práctica profesional prepara a los estudiantes, para integrar sus competencias en la construcción de escenarios de aprendizaje acordes al contexto. Sin embargo, en el desarrollo de las prácticas, los estudiantes se limitan a reproducir estrategias alejadas del contexto y los intereses de los estudiantes. Según Chevallard (1998) “el trabajo que trasforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado transposición didáctica.” (p. 16). La transposición es entonces un proceso que permite que el saber académico sufra una serie de transformaciones para adaptarlo a un nivel menos técnico, accesible para el nivel y acorde al contexto de los estudiantes.

El estudio se desarrolla en una escuela Normal, con docentes que deberían enseñar el empleo de las transposiciones y los estudiantes del cuarto semestre, quienes deberían mostrar evidencia de contar con dicha competencia, misma que no se aprecia en ninguno de los

instrumentos empleados para el registro de la planeación de las prácticas docentes.

Pregunta de investigación

Lo anteriormente expuesto, se traduce en el planteamiento de la siguiente interrogante: ¿Cómo podrán los docentes de la especialidad de matemáticas de una escuela Normal formadora de maestros de secundaria enseñar a los estudiantes a realizar transposiciones didácticas basadas en el diagnóstico contextual?

Método utilizado

Partiendo de la necesidad de emplear un método de investigación que permita la exploración del objeto estudiado con miras a transformar la realidad percibida, resulta evidente que una aproximación de corte cualitativo es conveniente. Asumiendo como propósito un cambio o transformación, se requiere un tipo de investigación acorde a dicha necesidad. Latorre (2005) hace énfasis en que una de las metas de la investigación-acción es “...mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.” (p. 27). En ese sentido, el abordaje de este estudio tiene una alta compatibilidad con el propósito. No hay que olvidar que el estudio buscaba una transformación dirigida hacia la adquisición de competencias del perfil de egreso.

Equipo de trabajo

Colerette y Dlisle (1988) mencionan la importancia de advertir pertinentemente la oportunidad de iniciar un cambio. Dichos autores comentan que “además del contexto general, los agentes del cambio deberán tomarse la molestia de evaluar si el momento es oportuno para iniciar el cambio

que se proyecta” (p. 48). De ahí que el equipo de trabajo debe considerar a los investigadores y a quien genere las condiciones para el cambio.

Los perfiles de los integrantes se mencionan de manera general: (a) la coordinadora de la especialidad quien es profesora de tiempo completo, con un Doctorado en Ciencias de la Educación, con amplia experiencia académica. Su integración al equipo posibilita la autorización para hacer el estudio e instrumentar estrategias de cambio orientadas a la mejora; (b) el primer investigador cuenta con una Maestría en Educación y un Doctorado en Ciencias de la Educación, y (c) el segundo es egresado de la licenciatura y la maestría en Matemáticas de la institución. Ambos son docentes de Práctica Docente. Su función será dirigir, asistir y retroalimentar el trabajo docente, así como vigilar las acciones que se sugieran y evaluarlas.

Diagnóstico

Propósito

El diagnóstico llevado a cabo tuvo el propósito de confirmar que la percepción que los investigadores tenían respecto a una norma no cumplida referida a una competencia profesional del perfil de egreso era cierta y en consecuencia era sujeta a una intervención orientada a la mejora y cumplimiento de la misma. Es comprobar si en el proceso empírico de esta investigación, los hechos observados por los investigadores son interpretados como realidades por los involucrados en las acciones para el cambio que generará que una de las normas establecidas en el modelo de competencias se convierta en acción.

Procedimiento

El diagnóstico se efectuó acorde con el enfoque metodológico propio de la investigación-acción, lo que condujo a tener un mayor alcance en la comprensión del problema. Adicionalmente, permitió definir un plan para la recolección de datos (Véase el Apéndice A), que incluyó las fuentes de información, los instrumentos, el investigador responsable, los actores involucrados y la fecha de obtención de la información.

Informantes

En el proceso de diagnóstico se consideraron como actores involucrados a los docentes que imparten asignaturas propias de la especialidad, así como a los estudiantes del cuarto semestre. El criterio de selección de los entrevistados, en el caso de los docentes, se orientó a considerar a quienes son los responsables de enseñar a los estudiantes las estrategias para instrumentar transposiciones didácticas, y en el de los estudiantes, se consideró a quienes cursaban el cuarto semestre y que deberían mostrar evidencia práctica de emplear transposiciones apropiadas.

En cuanto a los docentes se consideró incluir a la totalidad, dando cumplimiento al criterio de representatividad mencionado por Sagastizabal y Perlo bajo un enfoque exhaustivo al indicar que “...se selecciona a toda la población implicada en la problemática a estudiar y no a una muestra.” (2006, p. 85). En el caso de los estudiantes, se consideró que para garantizar el criterio de representatividad, se hiciera bajo la modalidad por cuotas, siguiendo la recomendación de los autores al indicar que se seleccionen grupos que representen a los estudiantes de

“alto, medio y bajo rendimiento en igual proporción que en el total del curso” (2006, p. 85).

Instrumentos

Latorre menciona que “los datos no se recogen a ciegas, sino teniendo presente la naturaleza de la información que se necesita para realizar la investigación y cubrir los objetivos propuestos.” (2005, p. 55). Considerando lo anterior, la recolección de datos se realizó mediante el método de encuesta, que acorde con Sagastizabal y Perlo “...consiste por lo tanto en la solicitud de información de una persona a otra o a un grupo de personas para obtener datos sobre un problema determinado.” (2006, p. 93).

Administración de los instrumentos

Previo a la administración de los instrumentos, se presentó la propuesta a la coordinadora de la especialidad, quien autorizó la aplicación. En este caso y derivado de la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2, los cuestionarios fueron aplicados de manera electrónica mediante formularios digitales. La plataforma empleada para este fin fue Google Forms que permite generar un cuestionario virtual que puede ser contestado mediante una liga electrónica. Para ilustrar las preguntas que se hicieron a los actores como parte del diagnóstico, puede consultarse el Apéndice B.

Recolección de datos

La entrevista y el cuestionario se aplicaron a tres docentes y 10 estudiantes con las características descritas anteriormente. La entrevista de carácter individual fue registrada en archivos electrónicos y en el Apéndice C puede consultarse un ejemplo. El cuestionario fue aplicado

empleando un formulario digital y recibido por correo electrónico. En el Apéndice D se aprecian los resultados en una hoja electrónica de cálculo.

Al concluir la recopilación de la información, se realizó el análisis de contenido para identificar las cadenas semánticas, y a partir de los significados encontrados en las mismas, las categorías y subcategorías. Para Sagastizabal y Perlo (2006), este procedimiento supone una simplificación que reduce las cadenas semánticas a lo más importantes, lo que permite que “esta clasificación, flexible y provisoria, puede suponer la inclusión de algunas categorías en otras más amplias –metacategorías- o la subdivisión de categorías muy abarcativas en categorías más específicas.” (p. 108).

Este proceso metodológico redujo los datos obtenidos de las entrevistas y los cuestionarios, a cadenas semánticas, generando categorías y reduciendo todos los datos en información significativa y útil. El procesamiento de los datos de los docentes permitió definir cinco categorías (a) diagnóstico, (b) fortalezas, (c) cambio, (d) estrategias de cambio y (e) momento de cambio. Las respuestas de los estudiantes se organizaron en dos categorías: (a) diagnóstico y (b) estrategia para el cambio.

Teorías prácticas

Al mencionar a la investigación-acción como medio de apoyo al aprendizaje profesional, Elliott (2005) indica que las teorías que se elaboran en este tipo de estudios no se desarrollan con el objetivo de producir generalizaciones predictivas fiables, de hecho, este autor menciona que “esas generalizaciones constituyen hipótesis prácticas que hay que comprobar en situaciones pedagógicas concretas, y no reglas

normativas.” (p. 29). Estas generalizaciones permiten orientar a las personas en sus acciones de cambio y al investigador comprobar y en su caso, modificar sus teorías. Atendiendo al análisis de los datos recolectados, las teorías prácticas obtenidas fueron:

- Los docentes de la especialidad no realizan transposiciones al impartir sus asignaturas debido a su desconocimiento de la didáctica que se requiere emplear.
- Los docentes no construyen ambientes de aprendizaje apropiados a las características de sus alumnos debido a que no realizan diagnósticos contextuales.
- Los estudiantes no aplican las transposiciones didácticas debido a que los docentes de la especialidad no les enseñan cómo aplicarlas en las asignaturas.

Hipótesis para validar.

Acorde con Elliot (2005), en la enseñanza “...los juicios diagnósticos sobre los problemas prácticos y las hipótesis de acción como estrategias para resolverlos, se comprueban y evalúan de forma reflexiva.” (p. 72). De esta forma, las hipótesis para validar en esta investigación, serían las siguientes:

- Si los docentes de la especialidad conocieran la estrategia didáctica que se requiere emplear podrían realizar transposiciones al impartir sus asignaturas
- Si los docentes realizaran diagnósticos contextuales de sus estudiantes podrían construir ambientes de aprendizaje apropiados a sus características.
- Si los docentes de la especialidad enseñaran la forma para aplicar las transposiciones didácticas en las asignaturas, los estudiantes podrían aplicarlas.

Intervención

Propósito de la intervención

Ante el hecho de que los docentes de matemáticas no estaban enseñando a los estudiantes, las estrategias didácticas para implementar transposiciones, se propuso realizar una intervención con la finalidad de que los docentes identificaran las estrategias didácticas apropiadas y pudieran enseñar a los estudiantes cómo emplearlas.

Objetivos

Los objetivos establecidos para alcanzar el propósito fueron los siguientes:

1. Que los docentes conozcan las estrategias didácticas apropiadas a cada área específica de las matemáticas consideradas en el plan de estudios vigentes de secundaria.
2. Que los docentes apliquen las estrategias didácticas pertinentes en el diseño de secuencias didácticas que empleen transposiciones acordes al contexto, el nivel y las características de los estudiantes.
3. Que los docentes enseñen secuencias didácticas que consideren las transposiciones apropiadas al área de las matemáticas que aborden, para que los docentes en formación aprendan cómo diseñar e implementar estas herramientas en sus prácticas educativas en el nivel de secundaria.

Ciclo de intervención

Con la finalidad de apreciar las acciones consideradas en el primer ciclo de intervención, a continuación, se presenta el diseño, la implementación y la evaluación.

Diseño

El diseño del plan de intervención se muestra en la tabla 1 y contiene los objetivos y sus correspondientes acciones, las fechas consideradas, así como los responsables de las acciones.

Tabla 1.

Plan general de intervención

Objetivo	Acción	Tiempo	Responsables	Instrumento
1. Que los docentes conocan las estrategias didácticas apropiadas a cada área específica de las matemáticas consideradas en el plan de estudios vigentes de secundaria.	1. Gestión para la impartición del curso	13 al 17 de julio	Coordinadora y Fernan	Oficio de autorización
	2. Diseño del taller	11 al 15 de julio	Roberto y docentes de matemáticas	Minuta de academia
	3. Taller "Transposiciones didácticas"	22 al 26 de agosto	Docentes del área específica de matemáticas	Taller "Transposiciones didácticas"
2. Que los docentes apliquen las estrategias didácticas pertinentes en el diseño de secuencias didácticas que empleen transposiciones acordes al contexto, el nivel y las características de los estudiantes.	4. Diseño de la planeación de las asignaturas del área específica.	5 al 23 de septiembre	Fernan, Roberto y docentes del área específica de matemáticas	Rúbrica para la Planeación
	5. Reunión de academia para la revisión de planeaciones.	10 de octubre	Coordinadora, Fernan, Roberto y docentes	Acta de reunión académica
3. Que los	6. Visitas de	11 al 21	Fernan,	Rúbrica

docentes enseñen secuencias didácticas que consideren las transposiciones apropiadas al área de las matemáticas que aborden, para que los docentes en formación aprendan cómo diseñar e implementar estas herramientas en sus prácticas educativas en el nivel de secundaria	supervisión de octubre 28 de octubre	Roberto y docentes Coordinadora, Fernan, Roberto y docentes de matemáticas	para la supervisión Acta de reunión académica e informe del grupo de enfoque
7. Reunión de academia de seguimiento.	8. Evaluación	29 y 30 de octubre	Roberto y Fernan

Implementación

El cambio más importante en la implementación fue que la acción 3 correspondiente al taller, no se llevó a cabo, al considerar el colegiado de docentes, que cuentan con las competencias para implementar transposiciones didácticas en el aula.

Evaluación

La recomendación de no realizar el taller y realizar entrevistas individuales por docente confirmó que si dominan los aspectos prácticos relacionados con la implementación de las transposiciones. Las visitas de supervisión revelaron también que como se había observado, los docentes cuentan con las competencias referidas y el

efecto en los estudiantes es sin duda, positivo y motivador. Los resultados de la rúbrica empleada durante la supervisión se presentan en el Apéndice E.

Resultados

Acerca del logro de los objetivos. Al hacer la evaluación general, se pudo apreciar que los tres objetivos planteados fueron alcanzados. Aunque en el primer objetivo, los investigadores asumieron que los docentes desconocían las estrategias didácticas para la implementación de transposiciones, las entrevistas y la supervisión demostró que si las conocen.

Los docentes pudieron, en la entrevista con los investigadores, enriquecer la didáctica apropiada a las diversas áreas de las matemáticas con diagnósticos contextuales para ser incluidos en la implementación de las transposiciones. Finalmente, los docentes implementaron en el aula, estrategias didácticas acordes a los intereses de los estudiantes, llevando el desarrollo gradual de elementos conceptuales de lo concreto hacia lo abstracto y de lo simple a lo complejo.

Acerca de la aceptación de las hipótesis para validar. Para este proyecto se determinaron tres hipótesis de acción, la primera indicaba que si los docentes de la especialidad conocieran la estrategia didáctica que se requiere emplear podrían realizar transposiciones matemáticas al impartir sus asignaturas. Aunque se comprobó que los docentes si las conocen, eso no se ha traducido en una práctica cotidiana en sus clases. La segunda hipótesis estaba referida a que si los docentes realizaran diagnósticos contextuales de sus estudiantes podrían

construir ambientes de aprendizaje apropiados con sus características.

Durante las sesiones de diseño, se apreció que los docentes tienen un conocimiento superficial del contexto de los estudiantes, lo que hizo necesario profundizar en sus estrategias de diagnóstico, aceptando por lo tanto esta hipótesis. Finalmente, la tercera hipótesis consideraba que, si los docentes de la especialidad enseñaran como aplicar las transposiciones didácticas en las asignaturas, los estudiantes podrían aplicarlas. En este sentido esta hipótesis también parece confirmarse ante la actitud positiva de los estudiantes durante las sesiones, el grado de abstracción que lograron y la capacidad para poder transferir ese conocimiento.

Acerca de la respuesta a la pregunta de investigación. La pregunta de investigación se tradujo en la siguiente interrogante: ¿Cómo podrán los docentes de la especialidad de matemáticas de una escuela Normal formadora de maestros de secundaria enseñar a los estudiantes a realizar transposiciones didácticas basadas en el diagnóstico contextual?

Partiendo de los resultados obtenidos durante la implementación del estudio, los investigadores consideran que se dio respuesta a la pregunta de investigación y en la práctica se pudo constatar que es posible para el cuerpo docente convertir la competencia profesional relacionada con las transposiciones, en una realidad del perfil de egreso.

Pendientes

Aunque el estudio muestra que los docentes son capaces de instrumentar transposiciones en el aula y que los estudiantes reciben las mismas con entusiasmo y

participación, si no existen mecanismos que den seguimiento a su cumplimiento, siempre se tendrá el riesgo de que no se traduzca en una práctica cotidiana. La investigación abre la posibilidad de explorar este elemento de gestión académica para convertir el cumplimiento en hábito.

Referencias

Ander-Egg, E. (1994). *Técnicas de investigación social*. México: Editorial El Ateneo.

Ary, D., Jacobs, L. & Razavieh, A. (1989). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw-Hill.

Colerette, P. & Dlisle, G. (1988). *La planificación del cambio*. México: Trillas.

Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mv/Constitucion_Politica.pdf

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf

DOF (2019). *Ley General de Educación*.

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

ENSY (2020). *Informe para la Construcción del Campus de las Escuelas Normales*. Entrevista con el Jefe del

Departamento de Recursos (14 de abril de 2021).

Haller, E. & Kleine, P. (2001). *Using educational research: A school administrator's guide*.
https://es.scribd.com/document/382194122/TRAD_UCCION-Del-Libro-Haller-y-Kleine

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Sagastizabal, M. & Perlo, C. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones, cómo investigar en las instituciones educativas*.
http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/3880/Libro_Investigacion-_Accion.pdf?sequence=3

SEP (2018). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria*.
<https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/120>

Apéndice A

Plan de recolección de datos del diagnóstico

Datos que se buscan	Fuente	Técnica e instrumento	Responsable	Tiempo	Justificación de la técnica	¿Qué estrategias considera que deben emplearse para que los docentes en formación sean capaces de realizar transposiciones didácticas exitosas?	Docente	Entrevista	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)
¿Qué asignatura imparte?	Docente	Entrevista	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)	¿Qué cambiarías para que los docentes de la especialidad realicen diagnósticos de sus grupos de clase en forma colegiada para la adecuada caracterización y conocimiento de su contexto, necesidades, intereses y motivaciones particulares?	Docente	Entrevista	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)
¿Qué asignaturas de la especialidad de matemáticas imparte?	Docente	Entrevista	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)	¿De qué manera podría participar en talleres orientados a la construcción de ambientes de aprendizaje y transposiciones didácticas en matemáticas para la mejora de su práctica docente?	Docente	Entrevista	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)
¿Cómo define la Transposición Didáctica?	Docente	Entrevista	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)	¿Cómo podrían sus alumnos de matemáticas aprender a realizar transposiciones didácticas que les permitan implementarlas en sus planeaciones para graduar las estrategias de aprendizaje acorde al nivel de sus estudiantes?	Docente	Entrevista	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)
¿Qué mecanismos emplea para conocer el contexto y las características de sus estudiantes?	Docente	Entrevista	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)	¿En su opinión, en qué momento sería conveniente llevar a cabo los	Docente	Entrevista	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)
¿Qué elementos conceptuales de la asignatura que imparte tienen una mayor complejidad?	Docente	Entrevista	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)						
¿Qué tan fácil o difícil le resulta construir ambientes de aprendizaje acordes al nivel académico de sus estudiantes?	Docente	Entrevista	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)						
¿Qué mecanismos emplea para instrumentar adecuaciones curriculares que le permitan al estudiante tener aprendizajes progresivos hasta llegar a los elementos conceptuales más complejos?	Docente	Entrevista	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)						
¿Por qué considera que los estudiantes de matemáticas están o no preparados para realizar transposiciones didácticas en su práctica escolar?	Docente	Entrevista	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)						

talleres de capacitación docente?											
¿De qué manera construyes ambientes de aprendizaje apropiados a las características y necesidades de tus estudiantes cuando planeas tus clases?	Alumno	Cuestionario	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)	adequado del contexto, intereses, características y necesidades de los estudiantes?	¿De qué manera influye en tu formación que los docentes que imparten los cursos de la especialidad proporcionen ejemplos prácticos de transposiciones didácticas diseñadas para esa rama de las matemáticas?	Alumno	Cuestionario	Investigador	Mayo 2021
¿Cómo identificas cuando un docente realiza transposiciones didácticas en su curso para que sus estudiantes vayan avanzando en el aprendizaje desde los elementos más sencillos hasta los más complejos?	Alumno	Cuestionario	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)	¿Participarías en cursos orientados a desarrollar las competencias necesarias para a la construcción de ambientes de aprendizaje y transposiciones didácticas en matemáticas para la aplicación futura en tu práctica docente?	Alumno	Cuestionario	Investigador	Mayo 2021	
¿Cómo utilizas la información obtenida en el diagnóstico para elaborar una planeación acorde a las características del grupo?	Alumno	Cuestionario	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)	¿Por qué?	Alumno	Cuestionario	Investigador	Mayo 2021	
¿Cómo definirías el concepto de transposición didáctica?	Alumno	Cuestionario	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)						
¿Cuál es la importancia que como docente tiene, el que seas capaz de diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que gradualmente permitan que los estudiantes vayan adquiriendo conceptos cada vez más complejos?	Alumno	Cuestionario	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)						
¿Cuál es la importancia que tiene que el docente realice un diagnóstico	Alumno	Cuestionario	Investigador	Mayo 2021	Sagastizabal y Perlo (2006)						

Apéndice B

Instrumentos

Entrevista – Docentes	Cuestionario - Alumnos
1. ¿Qué asignaturas de la especialidad de matemáticas imparte?	1. ¿De qué manera construyes ambientes de aprendizaje apropiados a las características y necesidades de tus estudiantes cuando planeas tus clases?
2. ¿Cómo define la Transposición Didáctica?	2. ¿Cómo identificas cuando un docente realiza transposiciones didácticas en su curso para que sus estudiantes vayan avanzando en el aprendizaje desde los elementos más sencillos hasta los más complejos?
3. ¿Qué mecanismos emplea para conocer el contexto y las características de sus estudiantes?	3. ¿Cómo utilizas la información obtenida en el diagnóstico para elaborar una planeación acorde a las características del grupo?
4. ¿Qué elementos conceptuales de la asignatura que imparte tienen una mayor complejidad?	4. ¿Cómo definirías el concepto de transposición didáctica?
5. ¿Qué tan fácil o difícil le resulta construir ambientes de aprendizaje acordes al nivel académico de sus estudiantes?	5. ¿Cuál es la importancia que como docente tiene, el que seas capaz de diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que gradualmente permitan que los estudiantes vayan adquiriendo conceptos cada vez más complejos?
6. ¿Qué mecanismos emplea para instrumentar adecuaciones curriculares que le permitan al estudiante tener aprendizajes progresivos hasta llegar a los elementos conceptuales más complejos?	6. ¿Cuál es la importancia que tiene que el docente realice un diagnóstico adecuado del contexto, intereses, características y necesidades de los estudiantes?
7. ¿Por qué considera que los estudiantes de matemáticas están o no preparados para realizar transposiciones didácticas en su práctica escolar?	
8. ¿Qué estrategias considera que deben emplearse para que los docentes en formación sean capaces de realizar transposiciones didácticas exitosas?	
9. ¿Qué cambiarías para que los	

docentes de la especialidad realicen diagnósticos de sus grupos de clase en forma colegiada para la adecuada caracterización y conocimiento de su contexto, necesidades, intereses y motivaciones particulares?

10. ¿De qué manera podría participar en talleres orientados a la construcción de ambientes de aprendizaje y transposiciones didácticas en matemáticas para la mejora de su práctica docente?
11. ¿Cómo podrían sus alumnos de matemáticas aprender a realizar transposiciones didácticas que les permitan implementarlas en sus planeaciones para graduar las estrategias de aprendizaje acorde al nivel de sus estudiantes?
12. ¿En su opinión, en qué momento sería conveniente llevar a cabo los talleres de capacitación docente?
7. ¿De qué manera influye en tu formación que los docentes que imparten los cursos de la especialidad proporcionen ejemplos prácticos de transposiciones didácticas diseñadas para esa rama de las matemáticas?
8. ¿Participarías en cursos orientados a desarrollar las competencias necesarias para a la construcción de ambientes de aprendizaje y transposiciones didácticas en matemáticas para la aplicación futura en tu práctica docente? ¿Por qué?

Apéndice C

Ejemplo de entrevista a docente registrada en archivo electrónico

	C14	f(x)
A	B	C
1 No.	Marca temporal	5/11/2021 13:19:03
1	Qué asignaturas de la especialidad de matemáticas imparte?	Cálculo diferencial
2	¿Cómo define la Transposición Didáctica?	Desde el punto de vista didáctico o pedagógico es adaptar nuestras estrategias de enseñanza a la ...ya los conozco, puesto que hemos llevado varias asignaturas con anterioridad juntos, ellos se comunican conmigo por WhatsApp o llamada por celular y me informan sus problemáticas o situaciones
3	¿Qué mecanismos emplea para conocer el contexto y las características de sus estudiantes?	...ya los conozco, puesto que hemos llevado varias asignaturas con anterioridad juntos, ellos se comunican conmigo por WhatsApp o llamada por celular y me informan sus problemáticas o situaciones
4	¿Qué elementos conceptuales de la asignatura que imparte tienen una mayor complejidad?	Los conceptos teóricos son más complejos de enseñar
5	¿Qué tan fácil o difícil le resulta construir ambientes de aprendizaje acordes al nivel académico de sus estudiantes?	Los problemas que hemos tenido son más de tipo técnico
6	¿Qué mecanismos emplea para instrumentar adecuaciones curriculares que le permitan al estudiante tener aprendizajes progresivos hasta llegar a los elementos conceptuales más complejos?	Con base a unos videos en la plataforma Khan Academy y en ocasiones les he impartido algunas clases extras de asesoría a quienes lo han requerido
7	¿Por qué considera que los estudiantes de matemáticas están o no preparados para realizar transposiciones didácticas en su práctica escolar?	Los alumnos no están del todo preparados, pienso que les hace falta practicar más.
8	¿Qué estrategias considera que deben emplearse para que los docentes en formación sean capaces de realizar transposiciones didácticas exitosas?	La práctica constante.
9	¿Qué cambiarías para que los docentes de la especialidad realicen diagnósticos de sus grupos de clase en forma colegiada para la adecuada caracterización y conocimiento de su contexto, necesidades, intereses y motivaciones particulares?	Es importante conocer a nuestros alumnos bajo la visión de diferentes profesores y socializar las experiencias que tenemos con los alumnos. Conviene platicarlo en academias.
10	¿De qué manera podría participar en talleres orientados a la construcción de ambientes de aprendizaje y transposiciones didácticas en matemáticas para la mejora de su práctica docente?	Estoy en la mejor disposición de participar en talleres, en especial de ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje.
11	¿Cómo podrían sus alumnos de matemáticas aprender a realizar transposiciones didácticas que les permitan implementarlas en sus planeaciones para graduar las estrategias de aprendizaje acorde al nivel de	Para los alumnos la mejor manera de aprender es haciendo
12	¿En su opinión, en qué momento sería conveniente llevar a cabo los talleres de capacitación docente?	En cualquier momento, estoy en la mejor disposición
14		

Apéndice D

Hoja electrónica con la información de los estudiantes

N10	f(x)
1 No.	Entrevista 1 5/11/2021 13:19:03
2	Entrevista 2 5/11/2021 13:19:03
3	Entrevista 3 5/11/2021 13:19:40
4	Entrevista 4 5/11/2021 13:19:49
5	Entrevista 5 5/11/2021 13:54:00
6	Entrevista 6 5/11/2021 13:55:00
7	Entrevista 7 5/11/2021 13:55:59
8	Entrevista 8 5/11/2021 14:04:45
9	Entrevista 9 5/11/2021 14:05:00
10	Entrevista 10 5/11/2021 14:05:03
11	Entrevista 11 5/11/2021 14:05:16
12	Entrevista 12 5/11/2021 14:05:16
13	Entrevista 13 5/11/2021 14:05:16
14	Entrevista 14 5/11/2021 14:05:16

Apéndice E

Rúbrica para evaluar transposición en la enseñanza de las matemáticas

Criterio/ Puntuación	Excelente 2	Bien 1.33333	Regular 0.666	Mal 0
Inicio	Realiza un diagnóstico y refuerza saberes previos.	Incluye un diagnóstico, pero el reforzamiento es incompleto.	Incluye un diagnóstico, pero no realiza un reforzamiento.	No realiza un diagnóstico y no realiza un reforzamiento de saberes previos.
Utilización de estrategias didácticas	Los métodos o estrategias metodológicas utilizadas incluyen recursos propios y novedosos, elaborados o adaptados por el docente.	Los modelos de enseñanza utilizados para facilitar el aprendizaje y orientar la organización del aula son los adecuados, pero no incluyen elementos innovadores.	Los métodos o estrategias metodológicas utilizadas incluyen recursos estandarizados que no incluyen la participación del alumno.	No utiliza métodos didácticos, solo expone descriptivamente.
Gradualidad en la complejidad	El docente avanza en su secuencia didáctica de forma progresiva desde lo más sencillo y partiendo de elementos concretos.	El docente avanza en su secuencia didáctica de forma progresiva desde lo más sencillo pero no parte de elementos concretos.	El docente avanza en su secuencia didáctica sin partir de lo más sencillo y concreto pero el contenido lo aborda progresivamente	El docente no observa una gradualidad ni progresión en la complejidad de los contenidos.
Consideración del contexto e intereses de los estudiantes	El docente incorpora en su estrategia elementos propios del contexto del estudiante y sus intereses.	El docente incorpora elementos contextuales, pero no se asegura de incluir aspectos del interés de los estudiantes	El docente no incorpora adecuadamente elementos contextuales, pero incluye elementos interesantes para los estudiantes	El docente no incorpora elementos contextuales ni elementos interesantes para los estudiantes.
Didáctica de las matemáticas y aprendizaje	El docente articula el conocimiento de las	El docente articula el conocimiento de las matemáticas	El docente aborda de manera superficial la	

significativo	matemáticas y su didáctica con los contenidos de otras disciplinas desde una visión integradora para propiciar la aplicación práctica en la vida cotidiana	matemáticas y su didáctica con los contenidos de otras disciplinas pero no la relaciona con la aplicación práctica en la vida cotidiana	y su didáctica, pero no las vincula con otras disciplinas para propiciar la aplicación práctica.	didáctica de las matemáticas, por lo que no la vincula con otras disciplinas para propiciar la aplicación práctica en la vida cotidiana,
Sumas				

Mejoramiento de las habilidades lingüísticas y comunicativas en una normal urbana del sureste

Margarita del Pilar Carrillo Méndez

margarita.carillo@normalrodolfo.edu.mx

José Antonio Chacón Chuil

jose.chacon@normalrodolfo.edu.mx

Karla Alejandra Medina Briceño

karla.medina@normalrodolfo.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de
Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”

Resumen

El perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2018) impartido en las escuelas normales, se basa en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales, indican conocimientos, habilidades y actitudes que todo profesional de educación primaria debe poseer al concluir la licenciatura y le permitirá tener un desempeño profesional idóneo; sin embargo, se ha detectado en una escuela normal formadora de maestros en primaria que los estudiantes poseen dificultades en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, propias de la competencia genérica: “Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos”. La problemática se ve reflejada en las actividades y trabajos que los estudiantes realizan en los cursos, debido a que los maestros comentan que, al revisar las actividades de aprendizaje, encuentran errores de redacción, ortografía, etc., desde el primer semestre hasta el último; mismos errores que son reconocidos por los estudiantes, e incluso mencionan

que tienen dificultades de expresión oral. Ante esta situación, se decidió realizar un trabajo de investigación basado en el enfoque cualitativo y método de investigación acción, que permite comprender la problemática más allá de los datos numéricos, analizando las percepciones de los involucrados, desde docentes hasta estudiantes, mediante el diseño y aplicación de un instrumento conformado por preguntas, las cuales permiten explorar diversas opiniones y perspectivas, que se dividieron en categorías para organizar los datos recabados. A través de la investigación, se identificaron posibles causas de la problemática y se diseñó una propuesta con cuatro objetivos para intervenir en la situación problemática detectada en el marco de la investigación – acción. Los resultados permitieron reconocer la importancia de cada curso ubicado en la malla curricular, así como la vinculación con los trayectos formativos y a su vez, se permitió, que los docentes tengan claridad al momento de solicitar un producto que favorezca las habilidades lingüísticas.

Palabras clave

Competencias, habilidades lingüísticas, investigación-acción, estrategias, intervención.

Fenómeno de interés

En este apartado se realiza una descripción del problema identificado en el marco de los conocimientos locales, legales y éticos implícitos, y de igual forma, se establece la fundamentación del problema inicial.

Contexto

Conocimiento local.

El presente trabajo se realiza en una escuela normal formadora de maestros de primaria que se ubica al poniente de la Ciudad de Mérida, Yucatán, en una zona comercial y de alta plusvalía lo que hace que sea de fácil acceso para la población estudiantil. El espacio donde se encuentra la escuela es amplio, por ello la infraestructura de los espacios es adecuada para el trabajo, las áreas cuentan con acceso a Internet para apoyar a los procesos de enseñanza - aprendizaje. El personal académico está conformado por 30 catedráticos, los cuales tienen el nivel académico de maestría o doctorado.

En total se cuenta con 270 alumnos, quienes llevan entre seis y ocho cursos por semestre; dichos cursos se coordinan a través de reuniones colegiadas conocidas como Academias donde, por medio del diálogo, se organiza el trabajo semestral de las aulas y de la práctica educativa.

Conocimiento legal.

De acuerdo con el artículo 47 de la Ley General de Educación (2019) la educación en las Escuelas Normales forma parte del nivel superior del Sistema Educativo Nacional; en ese sentido, tienen la obligación de garantizar una formación integral, es decir, “enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social” (p. 9).

En ese mismo sentido, el perfil de egreso se organiza en competencias genéricas y profesionales, las primeras hacen referencia “al tipo de conocimientos, disposiciones y

actitudes que debe desarrollar a lo largo de su vida y las profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos” (DEGESPE, 2018, Sección IV.6, párr. 5-6).

Conocimiento ético.

A pesar de que las normales poseen la misma base legal, cada una representa una comunidad diferente, comparten una misión y visión, es decir, “la razón de la existencia de la organización, lo que les da sentido y orientación a las actividades; es lo que se pretende realizar para lograr la satisfacción de los objetivos” (Universidad Nacional de la Plata, 2020, p. 2).

Tomando en cuenta la misión, visión y el perfil de egreso, se busca que los alumnos normalistas desarrollen sus competencias de manera óptima, ya que deben ser el ejemplo para lograr que los estudiantes que egresen de la educación obligatoria sean ciudadanos libres, participativos, responsables e informados; capaces de ejercer y defender sus derechos; que participen activamente en la vida social, económica y política de nuestro país (Universidad Nacional Autónoma de México, 2016).

Percepción del problema

En la Licenciatura de Educación Primaria resulta prioritario atender los aspectos relacionados con la comunicación oral y escrita, quedando establecido en la competencia genérica “Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos”, donde se busca que los normalistas se expresen adecuadamente de manera oral y escrita, así como argumenten con claridad y congruencia sus

ideas para interactuar lingüísticamente con los demás; aspecto que para efecto de la investigación, se consideró como la norma que no se cumple (DEGESPE, 2018, Sección IV.6, párr. 4).

Sin embargo, el desarrollo de dichas habilidades se ve comprometido debido a que no se han concretado las habilidades requeridas en el perfil de ingreso, las cuales consisten en escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, así como buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinenteamente distintos tipos de lenguaje y la capacidad para comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita (DEGESPE, 2018, Sección IV.5, párr. 3).

Las dificultades relacionadas con sus habilidades lingüísticas y comunicativas quedan evidenciadas en las diversas actividades que llevan a cabo en los cursos y la práctica docente. Al respecto, en las reuniones de academia, los catedráticos mencionan que la calidad de los trabajos no es lo esperada ya que presentan problemas de redacción que van desde la ortografía hasta la coherencia y cohesión. La problemática se presenta a lo largo de toda la formación docente, incluidos el séptimo y octavo semestres, pues al momento de realizar las lecturas correspondientes al documento de titulación y valorar la forma y estilo, se evidencian las dificultades en la redacción y argumentación clara, sencilla y precisa, lo cual queda registrado en la escala estimativa para revisión del informe de prácticas o de la tesis de investigación.

Además de los maestros, los alumnos también han manifestado, en varias ocasiones, sus dificultades para redactar, exponer, resumir, jerarquizar, desarrollar argumentos, debatir, etc.; por ello, se han acercado a sus profesores para resolver dudas o solicitar consejos respecto a cómo mejorar sus habilidades de producción de textos o la expresión oral. De hecho, en sus autoevaluaciones respecto a sus competencias se puede observar que la mayoría de los normalistas perciben como un área de oportunidad la competencia antes mencionada.

Pregunta de investigación

¿Cómo favorecer que los docentes utilicen estrategias para que los alumnos consoliden la competencia genérica, “...aplicar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos en los trayectos de la Licenciatura en Educación Primaria”?

Método de investigación

El presente trabajo toma como base el uso del enfoque cualitativo, el cual de acuerdo con Sagastizabal y Perlo (2006) se entiende como un proceso de investigación inductivo, de inmersión en la realidad para poder identificarla, en consecuencia, preguntar sobre ese vivir y comprenderlo, privilegia el trabajo de campo. La interpretación es la herramienta más destacada para la construcción del conocimiento y las problemáticas que se plantean están vinculadas a las prácticas culturales y al cambio social.

Ahora bien, en el transcurso del trabajo se requirió el uso de la investigación-acción, dado que es la metodología más apegada al propósito que se busca alcanzar, siendo que

el objetivo está centrado en la detección del problema, conocerlo a profundidad a través de la inmersión en el contexto a estudiar, para comprender quiénes son las personas que te intervienen, cómo se han presentado las situaciones y lograr claridad conceptual del problema a investigar e iniciar con la recolección de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En síntesis, la investigación-acción como método de investigación tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión; es decir, las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas (Latorre, 2005).

Equipo de trabajo

El equipo de trabajo de la presente investigación se encuentra conformado por la directora de la institución y tres catedráticos del mismo plantel que fungen como investigadores; se conformó a partir de una invitación a los profesores del plantel para participar en un curso de investigación y posteriormente, al organizar equipos durante las actividades se consideró pertinente para una mayor incidencia que los investigadores fuesen del mismo plantel educativo.

Diagnóstico

Objetivo

Evidenciar si en el proceso reflexivo de esta investigación, los hechos observados por los investigadores con respecto a una de las competencias genéricas del perfil

de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria son dilucidados como realidades por los sujetos participantes en el estudio. A partir de la información recabada por los actores, se deducirá la relación con la práctica profesional, que se tiene de la competencia al aplicar las habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos, para encontrar las teorías prácticas que favorezcan la toma de decisiones y la acción.

Procedimiento

De acuerdo con Torres, Paz y Salazar (2011) se dice que una investigación es científicamente válida cuando se sustenta en información verificable; por ello, se requiere establecer una serie de acciones, es decir, un plan para la recolección de datos el cual debe poseer una planificación que incluye objetivos claros, técnicas e instrumentos acordes al método de investigación, un cronograma de actividades y los actores involucrados.

Informantes.

El diagnóstico comprensivo de un problema, en el enfoque cualitativo, implica la comprensión de los propios actores sociales pues son quienes guiarán la acción. En este caso, los involucrados en el proceso de diagnóstico son docentes de la escuela referenciada, así como los alumnos que pertenecen a la misma (Sagastizabal & Perlo, 2006, p. 5).

Los criterios de selección de los entrevistados para el caso de los docentes fue que laboren como responsables de la práctica docente, debido a que coordinan al resto de los catedráticos del semestre a través de las academias, por ende, son la figura que más información tiene sobre el desempeño de los alumnos. En este caso, en total se tuvo la participación

de dos docentes. Por otro lado, otros actores fueron los estudiantes que se seleccionaron según el nivel de desempeño que demostraron de acuerdo con lo mencionado por docentes de la práctica; por lo tanto, se encuestó a dos alumnos por cada nivel de desempeño: esperado, en desarrollo y requiere apoyo; todos ellos parte del tercer semestre de la licenciatura.

Instrumentos.

Para la recolección de datos se utilizó el método de cuestionario, el cual es un procedimiento considerado como clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos, una de sus características reside en que, para registrar la información a los sujetos, tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal a diferencia de otros métodos (García, 2003) y a su vez, permite obtener la información de aquellos difícilmente accesibles por la distancia o por la dificultad para reunirlos. Con el fin de obtener los datos de este apartado se diseñó un cuestionario con diez preguntas tanto para docentes como para alumnos (Véase el apéndice A.)

Administración de instrumentos

Para la recolección de los datos y con ambos grupos se utilizó un cuestionario a través de la herramienta *Google Forms*, estos cuestionarios que fueron administrados de manera virtual y anónima. Se envió por correo y se dio un tiempo de una semana para contestar.

Resultados

Procesos para la codificación de los datos.

Tomando como base lo expresado por los informantes, se procedió al análisis de contenido con el fin de identificar las cadenas semánticas a través de un orden, para ello se establecieron categorías y subcategorías (Véase la

tabla 1) que permitieron obtener la información y usarla de manera significativa. Sagastizábal y Perlo (2006) indican que una categoría se elabora a partir del núcleo semántico predominante de los párrafos transcritos de la información obtenida, de forma que se agrupen los datos relevantes de la investigación, con el objetivo de simplificar la información.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none">● Explicativas● Avances de los alumnos● Vinculación con la Práctica Docente● Fortaleza y debilidades
¿Qué se conserva?	<ul style="list-style-type: none">● Acción implementada
¿Qué se cambia?	<ul style="list-style-type: none">● Acompañamiento
Estrategias para el cambio	<ul style="list-style-type: none">● Acciones de docentes● Acciones institucionales
Momento para el cambio	<ul style="list-style-type: none">● Tiempo

Fuente. Elaboración propia

En los principales resultados del diagnóstico, se pueden observar entre los alumnos dos panoramas, por un lado, se menciona que la lectura es una fortaleza, pero para otros encuestados, representa una debilidad; la misma similitud se observa con las habilidades de escuchar y hablar; por otra parte, los docentes concuerdan que la habilidad a fortalecer es la escritura.

Con respecto a las acciones a conservar los docentes mencionan que implican la promoción y participación en diferentes prácticas sociales del lenguaje como el debate, análisis de textos, exposiciones, etc. así como el uso de talleres de expresión oral, teatro. Lo anterior confirma la idea de Ruiz, Lamoth, García y Rodríguez (2012) citados por Acoltzi (2018), que indican que este tipo de actividades "...busca desarrollar en el estudiante un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario para tratar problemas de la disciplina" (p. 3).

Finalmente, con respecto al tiempo, los docentes están de acuerdo y tienen claro que la atención a dicha competencia debe darse desde el primer semestre.

Teorías prácticas.

A partir del análisis de los datos recolectados y que da pie a información para un diagnóstico de lo que sucede en la institución en cuanto a la competencia genérica "Aplica sus habilidades no lingüísticas y comunicativas en diversos textos" (DGESPE, 2018), algunas de las teorías prácticas obtenidas, son las siguientes:

- Los docentes consideran relevante la competencia genérica dentro de su curso de práctica profesional, porque facilita la redacción de las secuencias didácticas en las diferentes asignaturas.
- Los docentes reconocen que los avances no llegan a un nivel significativo, se encuentran en el desarrollo, porque no cuentan con los espacios para materializarlo.
- Los docentes concuerdan que la escritura es la habilidad lingüística con mayor debilidad debido a la complejidad que presenta al momento de desarrollarla en los

documentos y planes.

- Los docentes difieren en el énfasis, criterio y el tiempo dedicado al desarrollo de las habilidades lingüísticas.
- Los docentes realizan poco acompañamiento y retroalimentación a las habilidades lingüísticas desarrolladas por los alumnos.

Hipótesis de acción.

A partir de las teorías prácticas presentadas se consideran aquéllas que ayudarían a favorecer el desarrollo de la competencia genérica antes mencionada, que resultan ser las hipótesis por validar en esta investigación, en este sentido, las que pueden ser trabajadas por el equipo de este proyecto son las siguiente; si los docentes:

- Conocieran a profundidad los cursos y su vinculación con los otros trayectos formativos, se podría abordar la competencia como parte de los proyectos educativos.
- Diseñaran estrategias para atender la habilidad lingüística prioritaria los estudiantes mejorarían dicha competencia.
- Aplicaran estrategias para atender la habilidad lingüística prioritaria, los alumnos llegarían a un nivel significativo del desarrollo de esta competencia.
- Evaluaran formativamente los avances de los alumnos en el desarrollo de la habilidad lingüística podrían acompañar y retroalimentar.

Intervención

Propósito

Lograr que los docentes utilicen estrategias para que los alumnos consoliden la competencia genérica: aplicar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos

contextos en los trayectos de la Licenciatura en Educación Primaria.

Objetivos

Que los docentes:

1. Conozcan a profundidad los cursos y su vinculación con los otros trayectos formativos, para abordar la competencia como parte de los proyectos educativos.
2. Diseñen estrategias para atender la habilidad lingüística prioritaria para mejorar en los estudiantes dicha competencia.
3. Aplicuen estrategias para atender la habilidad lingüística prioritaria que permita alcanzar un nivel significativo del desarrollo de esta competencia.
4. Evalúen formativamente los avances de los alumnos en el desarrollo de la habilidad lingüística para acompañar y retroalimentar.

Ciclo de intervención

Tabla 2. Plan de Intervención.

OBJETIVO	ACCIONES	MOMENTO	RESPONSABLE	ACTORES	INSTRUMENTOS PARA EVIDENCIAR LOS LOGROS
1.Que los docentes conozcan a profundidad los programas de los cursos y su vinculación con los otros trayectos formativos para abor-	1.1. Gestión para intervenir en las academias de 5º y 6º 1.2. Revisión de los planes y programas de estudio de la LEP.	Del 30 de mayo al 1 de junio de 2022	Los investigadores directos: Margarita, José Antonio, Karla	Directora y responsables de la práctica. Docentes que forman parte del 5º y 6º semestre.	Solicitud escrita autógrafa. Guion de revisión del programa del curso.

dar la competencia como parte de los proyectos educativos	1.3. Reunión de academia para socializar la revisión de los planes y programas de estudio.	Del 6 de junio de 2022	Los investigadores directos: Margarita, José Antonio, Karla	Docentes que forman parte del 5º y 6º semestre.	Relatoría de la reunión
2. Que los docentes diseñen estrategias para atender la habilidad lingüística prioritaria para mejorar en los estudiantes dicha competencia.	2.1 Seminario para diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo de la habilidad lingüística prioritaria para mejorar en los estudiantes dicha competencia.	Septiembre	Los investigadores directos: Margarita, José Antonio, Karla	Docentes que forman parte del 5º y 6º semestre.	Planes
	2.2 Acordear y organizar la implementación de las estrategias.	Octubre	Los investigadores directos: Margarita, José Antonio, Karla	Docentes que forman parte del 5º y 6º semestre.	Cronograma de actividades
	3. Que los docentes apliquen estrategias para atender la habilidad lingüística prioritaria que permita alcanzar un nivel significativo del desarrollo de esta competencia.	Octubre	Los investigadores directos: Margarita, José Antonio, Karla	Docentes que forman parte del 5º y 6º semestre.	Observaciones con el apoyo de una rúbrica.
	3.2 Seguimiento de desarrollo de la implementación de esta competencia.	Octubre	Los investigadores directos: Margarita, José Antonio, Karla	Docentes que forman parte del 5º y 6º semestre.	Observaciones con el apoyo de una rúbrica.

4. Que los docentes evalúen formativamente los avances de los alumnos en el desarrollo de la habilidad lingüística para acompañar y retroalimentar.	4.1 Retroalimentación	Mes de septiembre	Los investigadores directos: Margarita, José Antonio, Karla	Docentes que forman parte del 5º y 6º semestre.	Registro
	4.2 Diseñar y aplicar la redacción de un ensayo con un tema determinando que permita analizar los avances de los alumnos.	Finales de agosto y mediados de octubre.	Los investigadores directos: Margarita, José Antonio, Karla	Alumnos(as) que forman parte del 5º y 6º semestre.	Ensayo y se evalúa con rúbricas
	4.3 Retroalimentar a los docentes y alumnos según las valoraciones obtenidas en las estrategias.	Octubre	Los investigadores directos: Margarita, José Antonio, Karla	Docentes que forman parte del 5º y 6º semestre.	Bitácora - Informe de resultados

Fuente. Diseño propio

Teoría generada

Resultados

Los resultados parciales de la investigación se centran en tres de los cuatro objetivos planteados ya que aún se encuentran implementando acciones y por ende, aún no es factible establecer una respuesta completa a la pregunta de investigación.

Con respecto al primer objetivo, las acciones como el diálogo, socialización y análisis de los programas del curso

en las academias correspondientes permitieron que los docentes conozcan a profundidad los programas de los cursos y por ende, comprenda la vinculación con los otros trayectos formativos. Sin embargo, una mejora a considerar son los tiempos para realizar dichas acciones ya que conlleva que el docente revise a profundidad su programa para establecer las tareas auténticas que favorecen las habilidades comunicativas y establecer instrumentos de evaluación acorde a ellas.

El segundo objetivo se centró en el diseño de estrategias donde se pudo observar un mayor interés de los catedráticos, debido a que comentaron propuestas desde sus experiencias en relación con dicha competencia, de igual manera, ampliaron sobre cómo vislumbraban la problemática y reconocían la relevancia de atenderla. En el trabajo colegiado de la academia se establecieron dos compromisos en común, la primera implicó que cada docente estableciera con claridad el producto escrito a requerir al término de la primera semana de práctica, para ello, se les apoyó con un formato para planificar el texto a requerir considerando: tema, propósito, tipo de texto, audiencia, tono y extensión, así como la rúbrica o lista de cotejo a utilizar.

El segundo compromiso era establecer acciones de retroalimentación de dicho trabajo, sugiriendo el intercambio entre pares, sin embargo, se dejó a libre cátedra según sus tiempos, pero indicando que se les observaría en dicha actividad.

El tercer objetivo se considera el que tiene mayores áreas de mejora, pues a pesar de que los docentes estuvieron implementando las estrategias acordadas, resultó

complicado acordar los tiempos de observación ya que los horarios de los investigadores no coincidían con los catedráticos; por lo tanto, se realizaron modificaciones al instrumento de observación para que pudiese analizar el fomento y desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos normalistas.

Pendientes

Al no lograrse completar el cuarto objetivo del plan de intervención de acuerdo con los tiempos acordados, se iniciará con un segundo ciclo de acción- reflexión, de acuerdo con la investigación - acción, donde se iniciará con un análisis de los objetivos logrados y se replanteará un nuevo plan de intervención.

Referencias

Acoltzi, C. (2018). La actividad integradora como estrategia didáctica: Una mirada desde los estudiantes. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum 2017 /Año 3, No. 3/ Septiembre de 2017 a Agosto de 2018.* : <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E191.pdf>

Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión (SEP, 2019). *Ley General de Educación.* México. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Castillo, J. (2009). Las prácticas sociales cotidianas de jóvenes universitarios en la perspectiva de la ciudadanía. *Revista temas sociológicos. N. 13*

DGESuM (2018). *Centro Virtual de Innovación Educativa.* México. <https://www.ceviedgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

DOF (Agosto, 2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.* SEP: DGESPE. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533904&fecha=03/08/2018

García, T. (2003). *Etapas del proceso investigador: Instrumentación.* http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hill Educación.

Latorre, A. (2005). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* España.

Macías, L. (2017). *La pedagogía teatral en el desarrollo de habilidades socio-comunicativas.* Universidad distrital Francisco José de Caldas: Facultad de Ciencias y Educación licenciatura en pedagogía infantil. Bogotá, Colombia.

Sagastizabal, M & Perlo, C. (2006). *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones.* Buenos Aires: Stella.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programa de Estudio para la Educación Básica.* México: SEP

Torres, M., Paz, K., & Salazar, F. (2011). *Métodos de*

recolección de datos para una investigación. *Boletín Electrónica* (3), pp. 1-21. http://fgsalazar.net/LANDIVAR/ING-PRIMERO/boletin03/URL_03_BAS01.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México (2016). *El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Universidad Nacional de la Plata (2020). *Todo comienza con una misión y visión claras.* <https://perio.unlp.edu.ar/tpm>

El docente como protagonista de cambio y mejora de su desempeño académico

Azurena María del Socorro Molina Molas

azurenamolina@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 A

Resumen

Esta investigación se lleva a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 A, institución de Educación Superior, la cual es pública. Los programas educativos que oferta son de licenciatura y Maestrías, en el caso de esta investigación se centra en la Maestría de Educación Básica, en los alumnos-maestros de un ciclo determinado, y que cambios le aporta a los maestros. La Universidad Pedagógica nacional, como institución formadora de docentes, en sus programas educativos busca que éstos comprendan como se gestan las reformas educativas y como forman parte de sus procesos. Lo prioritario de ésta maestría, es el análisis de la práctica docente, como prioridad para mejorar su desempeño académico, es que, es considerada como prioritaria para la investigación. Así el análisis de las políticas educativas, en cuanto éstas tienen implicaciones que inciden en el quehacer educativo y por ende en la práctica docente que llevan a cabo los maestros en el aula y fuera de ella, toma vital importancia. La elaboración de las políticas públicas implica un proceso de toma de decisiones que involucra en el marco del procedimiento, a las instituciones formadoras de docentes, que se busca que en todo momento que éstas contribuyan con sus investigaciones a aportar elementos para entender cómo

éstas, inciden en su formación docente y por ende en su actuar.

Palabras clave

Reforma educativa, Práctica docente. Desempeño académico. Política educativa. Investigación educativa

Desarrollo

Uno de los propósitos de toda investigación es el de contribuir al mejoramiento de la sociedad a través de los resultados que de éstas se obtienen, así como el de intercambiar esta información para contribuir a mejorar el trabajo que se realiza en todos los ámbitos, en las relaciones personales, en la convivencia, es decir, en el adecuado desarrollo de la sociedad en que se vive.

Es en los centros de Educación Superior, dónde se espera se realice investigación científica, y esto se espera con más énfasis, en las instituciones que ofertan posgrados en donde se forman y desarrollan investigadores, que con sus trabajos aportan y generan conocimientos (Latapí et al., 1982).

En el estado Yucatán, la investigación educativa se dio a partir de 1977, en donde una de las instituciones que llevaban a cabo investigaciones fue la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), en un estudio que se llevó a cabo por Barrera y Cisneros (2001), en donde señalan que entre el período de 1993 a 2001, la UADY, hacia investigaciones hipotético-deductivo-deductivo, así como estudios de tipo cuantitativo.

En México, la investigación educativa se lleva a cabo como una estrategia para conocer, corregir e implementar

políticas orientadas a la búsqueda de la calidad educativa, sin embargo a pesar de los esfuerzos que lleva a cabo el Gobierno, las Instituciones de educación superior (IES), no han dado resultados, no existe o son muy pocas las instituciones que realizan investigaciones.

Otra institución de educación Superior es la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 A, ésta en sus inicios, intento dar una respuesta a las necesidades que esta sociedad le imponía a sus docentes, al traer programas educativos que le otorgaban al docente en servicio, analizar e investigar en su propio quehacer educativo en los cuáles, el principal componente, era el análisis de la práctica educativa de los maestros.

La Universidad Pedagógica, de manera constante replantea los dispositivos de enseñanza-aprendizaje, de sus programas que oferta; sus primeros usuarios fueron solamente docentes en servicio, que entraban a la institución para obtener el nivel de licenciados, con el tiempo la Universidad diseña otros programas dirigidos ya no sólo a docentes en servicio sino a otros usuarios, estos sujetos, pertenecientes al nivel de bachillerato, que luego entre sus opciones para desempeñarse en la sociedad, está el de incursionar en la docencia al término de sus estudios de licenciatura.

En los programas que oferta en los posgrados, no se lleva a cabo investigaciones de tipo cuantitativo, sino investigaciones de tipo cualitativo, como propuestas pedagógicas, proyectos de intervención educativa y otras que se llevan a cabo en su aula, en su escuela, es decir, se busca que el docente, a partir de lo que trabaja en el aula, de su

práctica docente, se vuelva un investigador de su propio quehacer educativo.

Este tipo de investigación que lleva a cabo la Universidad Pedagógica Nacional, en los programas de las Maestrías que oferta, busca que la investigación que realizan los docentes los lleve a analizar su quehacer educativo, a través de reflexionar sobre su práctica docente; El estar ofreciendo a sus usuarios un mejor servicio, es con el propósito de mejorar la, eficiencia y calidad en el servicio que se oferta, para así garantizar el logro en los resultados de su quehacer educativo.

La Universidad Pedagógica Nacional, es una institución pública de educación superior con vocación nacional y plena autonomía académica, se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país, considerando la diversidad sociocultural. Su función es atender la problemática educativa a través de las reformas y su incidencia en el quehacer docente.

Como institución pública de educación superior, es autónoma y es líder en el ámbito educativo. Participa en la discusión e instrumentación crítica de las políticas públicas educativas

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución de educación superior, laica, pública y gratuita que atiende necesidades educativas, en congruencia con las demandas previsibles o emergentes de la sociedad, planteadas en la diversidad del contexto político, económico cultural y social del país.

Para el proyecto que se presenta, sólo se enumerarán

algunos de los principios que se consideran relevantes para esta investigación y que como institución de educación superior son importantes y que se hacen imprescindibles de señalar, como es el hecho de fundamentar su trabajo académico en el desarrollo y la innovación pedagógica en los nuevos aprendizajes, en las ciencias, las humanidades y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Aguerrondo, s/f, en PREAL-CINDE, 2004; como se citó en SEP, 2017).

Su lema "Educar para Transformar, que se orienta al desarrollo humano y sustentable, de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir".

Este lema educativo, es una de las preocupaciones más urgentes en materia de Política pública ya desde hace muchos años, porque es en las escuelas, donde se han expresado en mayor medida la aplicación de una serie de Reformas Educativas con alcances diversos.

La Universidad Pedagógica Nacional, lleva a cabo investigaciones cualitativas, sus programas son de corte profesionalizante, enfocadas a que el maestro sea el investigador de su propio quehacer educativo.

En donde se prioriza el analizar su práctica educativa, la cual se espera le permita reconocer los diferentes enfoques, dimensiones y procesos que se derivan de esta acción, esto es, los niveles de planeación, organización, ejecución y evaluación de su gestión, con el objeto constituir un marco de problematización que posibilite contrastar las necesidades con las exigencias que se plantean en cada una de las Reformas que hay en la educación.

Cuando se recrean las características de la práctica

educativa y se contrasta con las prácticas de los compañeros y otras experiencias que como docentes de formadores se realizan en diferentes contextos y realidades, llega un momento en dónde si no se está seguro de lo que se está haciendo se duda sobre determinada situación, es decir, hace preguntarse si es que estará bien o es incorrecto lo que se lleva o realiza en la escuela en el ámbito educativo.

El sistema educativo es considerado como el soporte concreto de la educación, tiene una relación estrecha con las necesidades sociales, que son las que en última estancia definen sus funciones.

Las exigencias que cada sociedad impone a la institución educativa son típicas, tienen un carácter de clase, responden a las características esenciales de la formación económico-social en la que se encuentran y a su época histórica concreta.

La práctica educativa cotidiana responde a la ideología de la clase dominante, y por eso la institución educativa transmite los valores de esta clase, que intenta mantenerse en el poder. Esto no significa que haya progresistas que luchen por transformar la educación, para que esta contribuya al progreso social., la forma en que se ha de actuar para lograr de ellos el tipo de personalidad a que se aspira. Así, la sociedad necesita diseñar en correspondencia con los principios ideológicos, sobre los que se rige, las bases sobre las que se sustenta el proceso de formación de la personalidad de sus miembros (Brunner, 1993).

La diversidad étnica, la desigualdad, la pobreza y la discriminación son dimensiones que influyen en la posibilidad de una mejor educación, la cual sea accesible para

todos y sea capaz de brindar oportunidades equitativas de desarrollo para la población.

La oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), señala la tasa de pobreza en el año 2013, que fue de 28.1% de la población, mientras que la indigencia o pobreza extrema alcanzó el 11.7%, ello equivale a 169 millones de personas en situación de pobreza (CEALC, 2014, como se cita en Escribano, 2017). El Coeficiente de Gini, en materia de distribución del ingreso en los años del 2000 y 2010, se mantuvo en niveles muy elevados, aun cuando ha habido avances en el PIB per cápita.

Un rezago importante, en cuanto al logro de aprendizajes en los alumnos de primaria y secundaria, se da en los saberes básicos de lectura y matemáticas. Los docentes sienten que no están correspondidos como profesión, en cuanto a su salario y las condiciones laborales, y esto se agudizó más, con la Pandemia del COVID, que se vivió, los obligó a implementar nuevas estrategias en su quehacer docente, al trabajar los contenidos del programa con sus alumnos (Oreal/Unesco,2013, citado por Escribano, 2017).

La educación como derecho humano, debe tener prioridad, debe brindar las mismas oportunidades de aprendizaje a la población estudiantil, independientemente de su origen étnico, su condición económica, creencias o sus valores culturales.

Así, la realidad va imponiendo grandes retos educativos, que van afectando la viabilidad de un programa, y el desarrollo de cada individuo.

Como docente formador, es de vital importancia estar al pendiente de las necesidades que se van implementando en

la sociedad, y que se relacionan con el maestro en su práctica docente en cuanto a las estrategias de trabajo, que este implementa.

Los docentes son gestores educativos, construyen su identidad, compartiendo espacios, tiempo, situaciones, roles, ideas, sentimientos y valores acerca de su quehacer. Sin embargo, en estos tiempos de cambio, nuevamente la figura del docente alcanza mayor relieve que en otras épocas. Se le reconoce como artífice y protagonista en la introducción de transformaciones en la educación. En consecuencia, con ello, se le otorga más importancia a su capacidad creativa y de enfrentarse a situaciones inesperadas con soluciones de efectividad para el proceso (Cacho, 2009).

Sería utópico pensar que el maestro transformará su práctica al margen del contexto social e institucional en el que está inmerso, ya que este último facilitará u obstaculizará los procesos para implementar estrategias, para dar lo mejor de sí, por ello, es de vital importancia, el papel que tienen las instituciones de educación Superior, puesto que se espera que sean éstas, las que le otorguen a los profesores las herramientas y la metodología para poder implementar y reconocer estrategias de trabajo que ante los diferentes enfoques educativos éste pueda utilizarlas para llevar a cabo, una adecuada práctica educativa que responda a los retos que la sociedad le demanda.

Es importante que se considere el propósito que tiene actualmente la educación, la cual se centra en ayudar a los alumnos a poder comunicarse con los otros, encontrar información adecuada y relevante para la tarea que emprenda y así, como a ser coaprendices y colegas de los docentes y de

los compañeros en diversos escenarios y comunidades de aprendizaje que traspasan los muros de la escuela (Coombs, 1971, citado por Tünnermann, 2010)).

El presente estudio responde a encontrar como la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 A, ha contribuido o no a profesionalizar a sus usuarios, que son docentes en servicio unos y otros que no siendo docentes en servicio, aspiran y tienen la opción de llegar a serlo.

Esta investigación, responde a encontrar el verdadero rol que los docentes formadores de maestros tienen en esta institución, a través de los programas que se ofertan, en especial los de las Maestrías, enfocadas al análisis de su práctica docente y ser gestores de ésta.

Otro aspecto importante que encontrar es: cómo influyen las reformas educativas, cómo ejercen estos programas de las Maestrías en educación, sean o no, maestros con la experiencia vivida en las aulas, ayuden y favorezcan aprendizajes para encontrar las mejores opciones de ser maestros de maestros.

Ante todo lo antes expresado es que se presenta los siguientes objetivos.

Objetivo General

Conocer qué tipo de maestros entran a estudiar la Maestría de educación Básica, en el período comprendido de 2000 a 2004, que fue en los inicios de esta Maestría en la modalidad en línea., para conocer los resultados que éstos han obtenido y cómo han impactado en la sociedad.

Objetivos específicos.

Identificar el perfil de los usuarios, docentes en servicio, que llevan a cabo una práctica educativa en

determinada escuela.

Conocer los trabajos que éstos llevaron a cabo al término de su maestría, el tipo de investigación, su aplicación o no, y los resultados obtenidos

Conocer los beneficios o no, que en sus escuelas se obtuvieron a través de obtener una Maestría, que le permitió en todo momento el reflexionar, analizar su práctica docente, en relación con las reformas que se dan en la formación docente en la política educativa y cómo éstas inciden en su quehacer

Describir desde su perspectiva de ser investigador de su quehacer educativo, los retos y las dificultades que se enfrentó para el adecuado desarrollo de su proyecto educativo, al insertarlo en un tipo de reforma educativa.

Método, participantes e instrumentos

La investigación se caracterizará con un abordaje de carácter interpretativo (cuantitativo), con docentes de educación básica, ex alumnos de la maestría, es importante, recuperar la voz de estos sujetos, en estudios de caso,

Las técnicas serán básicamente, el análisis de documentos, entrevistas, cuestionarios y observaciones.

La Producción del conocimiento será concentrada en el estudio de las y los docentes ex estudiantes de la Maestría en educación básica (presaular, primaria y secundaria)

Es importante apoyar el fortalecimiento y la profesión continua de los docentes, para que éstos puedan desempeñarse adecuadamente en sus funciones de docencia e investigación.

Como toda institución de educación superior, la

Universidad pedagógica Nacional. Unidad 31^a, debe de realizar esfuerzos internos para acreditar la calidad de los servicios que oferta, así como contribuir a través de una sólida formación teórica, favorecer la investigación y el espíritu crítico necesario

Referencias

- Barrera, M.E. y Cisneros, E. (2001). La investigación educativa en la Universidad Autónoma de Yucatán, 1993-2000. En Weiss, E. (Coord.) (2003). *El campo de la investigación educativa en México, 1993-2001*. México: COMIE
- Brunner, J. J. (1993). ¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones? *Revista colombiana de educación*, (27). <https://doi.org/1017227/01203916.5303>
- Cacho, M. (2009). *La gestión pedagógica y el trabajo colegiado en las escuelas de educación básica*. Estudio comparado Argentina, Chile y México. México: CONACYT-UPN.
- Latapí, P. et al (1982). *Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa*. México: CONACYT
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: Autor
- Tünnermann. C. (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 181). México: IISUE-UNAM/Universia

Competencias digitales en la formación de docentes

Planes de Estudios en la formación inicial docente y profesionalización digital. Elementos para protocolo de investigación.

Jesús Deifilio Rosales Avila
jesus.rosales@normalrodolfo.edu.mx

Glenna Marlene Kantún Martínez
glenna.kantun@normalrodolfo.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”

Resumen

En este escrito se presentan los elementos básicos en un primer paso de revisión bibliográfica, orientada a la realización de un protocolo de investigación cualitativa, en relación con el análisis de la pertinencia de elementos curriculares de los tres últimos Planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. Particularmente en las propuestas curriculares de formación de los estudiantes, en relación con la profesionalización como docentes y el dominio de las competencias y capacidades en el ámbito de las Tecnologías de la Información y Comunicación y en habilidades profesionales digitales.

Palabras clave

Curriculum, TIC, Competencias, Tecnologías, Formación Inicial Docente.

Retos para los docentes

El confinamiento obligado por la pandemia de COVID a partir de marzo de 2020, puso a los docentes frente a retos muy grandes. Tuvieron que enfrentar de manera

repentina, la necesidad de desarrollar sus labores docentes bajo circunstancias inéditas y complejas.

Uno de los escenarios más demandantes durante el confinamiento general, fue asegurar la calidad y continuidad de los procesos educativos en modalidad a distancia. Los docentes de todos los niveles estuvieron frente a la necesidad de utilizar diversos tipos de herramientas tecnológicas, digitales y de entornos virtuales, para lo cual muchos de ellos no tenían las suficientes habilidades para desarrollar una educación a distancia que fuera efectiva y continua. Muchos docentes encararon repentinamente la realidad de no estar suficientemente capacitados para utilizar recursos tecnológicos, desarrollar contenidos digitales, realizar sesiones virtuales, mantener la atención de sus alumnos y llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera eficaz y útil, todo ello a través de la intermediación tecnológica (Morales, 2021).

Desde el ángulo de las instituciones de formación inicial de docentes, la situación antes mencionada, presentó también retos análogos muy específicos, en el aseguramiento de la calidad de la educación ofrecida. Al igual que todos los docentes, en las escuelas Normales, los maestros enfrentaron el reto de resolver las necesidades educativas urgentes de la educación a distancia.

Fueron diversas las aristas de los problemas que enfrentó la educación superior ante un hecho inédito. Tanto docentes como estudiantes de las instituciones públicas trataron de continuar en la virtualidad el ciclo escolar lo mejor posible, para asegurar una formación completa y de calidad. Aquí revisaremos un elemento que resultó de suma

importancia frente a las necesidades que surgieron en la pandemia de Covid-19. Se hará un breve análisis de la adecuación y pertinencia de uno de los componentes del currículo de la educación inicial de docentes, en relación con la inclusión de cursos específicos de formación en tecnologías y habilidades digitales para la enseñanza para los futuros docentes de primaria. Se pretende un acercamiento a la revisión del trayecto en que la formación inicial de docentes ha abordado el aspecto tecnológico.

Las escuelas Normales, pretenden formar a maestros, los cuales, se evidenció de golpe en estos últimos años, deben resolver retos inéditos, de manera precisa y profesional. Además del desarrollo de las habilidades pedagógicas específicas, los estudiantes en formación docente necesitan tener capacidad efectiva en utilizar elementos de tecnología enfocada a la educación. No solo el conocimiento de los recursos físicos y digitales, sino la capacidad efectiva de poder utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de manera pertinente y efectiva en el desarrollo de proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los y las maestras de educación primaria, enfrentan nuevos escenarios de desarrollo de su trabajo docente. Hoy en día, resulta indispensable que puedan fundamentar, diseñar, desarrollar y dar seguimiento a clases en las que el uso de las TIC forma parte fundamental.

¿El currículo de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPri), considera de manera clara y precisa la formación de los estudiantes en el uso pertinente y profesional de las TIC para el trabajo docente en el nivel de Primaria? A partir de esta pregunta, y con base en los

numerosos elementos que surgieron a partir de la situación educativa del confinamiento por la pandemia de Covid, se realiza en este estudio un análisis del trayecto que ha tenido el ámbito de las TIC en la educación, en los tres últimos planes de estudio de la LEPri. Con la finalidad de plantear perspectivas que puedan ser orientadoras y efectivas, en los procesos actuales de formación inicial de docentes del nivel de Educación Primaria en México.

Planteamiento de la investigación

El análisis mediante una investigación cualitativa de la pertinencia en los programas de formación en la Licenciatura en Educación Primaria, en lo relacionado con el uso de las tecnologías de la información por parte de los docentes en formación, se pretende abordar desde los siguientes ángulos.

1. Analizar la pertinencia de los contenidos de los programas vigentes de formación en la Licenciatura en Educación Primaria las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes en relación con el uso de las tecnologías de la información en el aula. Esto permitiría conocer las barreras y facilitadores que enfrentan los docentes al incorporar las tecnologías de la información en su práctica docente, así como los impactos que estas tecnologías tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Identificar las necesidades de formación y capacitación de los docentes en relación con el uso de las tecnologías de la información. Esto permitiría desarrollar programas de formación y capacitación que respondan a las necesidades reales de los docentes, fortaleciendo su competencia

digital y mejorando su desempeño en el aula.

3. Analizar el impacto del uso de las tecnologías de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto permitiría conocer cómo las tecnologías de la información pueden mejorar o limitar el aprendizaje de los estudiantes, así como identificar las buenas prácticas de los docentes que han logrado integrar con éxito las tecnologías de la información en su práctica docente.

Analizar el uso de las tecnologías de la información como parte del proceso de la formación de los docentes, mediante una investigación cualitativa, es relevante para comprender las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes en formación, identificar las necesidades de formación y capacitación de los docentes, y analizar el impacto de las tecnologías de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En una investigación cualitativa, la revisión bibliográfica es fundamental para contextualizar y fundamentar el estudio. Esto se debe a que la revisión bibliográfica permite conocer los antecedentes y el estado actual de la temática a investigar, identificar los principales conceptos y categorías relacionados con el objeto de estudio, y comprender las posturas teóricas y metodológicas previas en el campo de investigación.

Además, la revisión bibliográfica enriquece el marco teórico y conceptual de la investigación, ya que permite identificar y analizar las teorías y modelos existentes para el abordaje de la temática específica, así como las posibles relaciones entre estos los elementos y el objeto de estudio.

Se pretenden establecer una perspectiva teórica

coherente que permita la interpretación y el análisis de los datos obtenidos en la investigación cualitativa. La revisión bibliográfica se toma como una herramienta que permite situar el objeto de estudio en un contexto teórico y conceptual más amplio, así como fundamentar y enriquecer la investigación.

El análisis de contenido abarca conceptos, técnicas y contenidos que es preciso delimitar (Díaz, 2018).

Algunos de los elementos a considerar en la revisión bibliográfica, para que sea relevante en el marco del desarrollo de esta investigación, se enfocan en los siguiente. Que favorezca la identificación de lagunas en la literatura existente: Una revisión bibliográfica exhaustiva permita identificar las áreas en las que se necesita más investigación. Al identificar las lagunas en la literatura existente, se puedan establecer objetivos claros para la propia investigación y contribuir al avance del conocimiento en el campo de estudio. Asimismo, coadyuve a la selección de teorías y marcos conceptuales, más relevantes para el estudio. Al identificar las teorías y los marcos conceptuales relevantes, se fundamenten más sólidamente los planteamientos y establecer el marco teórico de su investigación pertinente (Gómez-Luna, et al., 2014).

Por otra parte, realizar una evaluación crítica de la literatura mediante la revisión bibliográfica, nos permite evaluar críticamente la literatura existente en este campo de estudio. Esto permite identificar las fortalezas y debilidades de la literatura existente y comprender cómo su investigación puede abordar las debilidades identificadas.

También se pretende identificar las metodologías de

investigación más adecuadas para el estudio, así como la identificación de temas emergentes: tendencias y áreas de investigación emergentes, lo que puede inspirar nuevos enfoques o preguntas de investigación (Pérez-Van-Leenden, 2019).

En esta investigación, se inicia con la revisión de los elementos básicos institucionales, en los planes de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Como primer paso esencial para el posterior abordaje de manera más amplia y profunda de la pertinencia del currículo en el área de las Tecnologías de la Información y Comunicación, en la formación de docentes de educación primaria y la adecuación a las necesidades de desempeño profesional de los docentes de educación primaria.

Las TIC y variaciones en planes de estudio de LEPri

En los últimos treinta años, la organización de la formación de docentes de educación primaria en México ha tenido una constante variación en la propuesta curricular. A partir del reconocimiento de la educación normalista como Licenciatura en 1984 (De la Madrid, 1984), en los últimos diez años ha habido tres modificaciones en la propuesta curricular del Plan de Estudios para la LEPri. Los planes de estudio han surgido en los años siguientes: 1984, 1997, 2012, 2018 y 2022 (Medrano, et al., 2017).

Los últimos tres planes, se han sucedido en temporalidades más cortas. Y fue a partir del Plan de estudios de 2012, en que se incluyen ya de manera explícita en la Malla Curricular, cursos que específicamente abordan elementos de formación docente para el conocimiento y

manejo de Tecnologías de Información y Comunicación.

En el Plan de Estudios de 2012, se dio una modificación relevante en relación con los anteriores planes. Inicialmente, se introdujo el enfoque *competencial* como eje central del Plan y fue la primera vez que se incluyó un Perfil Profesional de Egreso para la Licenciatura. El perfil definió *Competencias* denominadas de tipo Genérico, así como unas de carácter específico, las cuales se presentaron como Competencias Profesionales, para quienes se formaban como Docentes para Educación Primaria. En este plan de estudios se entendía como competencia al “desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir” (SEP, 2012, p. 7).

Aparece en el plan de estudios, el concepto *Flexibilidad curricular, académica y administrativa*, dentro del cual se introduce por primera vez el concepto de *Desarrollo de programas de formación en diversas modalidades con apoyo de las TIC*. (SEP, 2012, p.8). Por primera vez se considera un elemento clave en la formación inicial docente, incluir el desarrollo de cursos cuyo enfoque fuera el desarrollo de Competencias Digitales en el Profesorado.

La Malla Curricular de 2012, incluyó específicamente entre las Competencias Profesionales del Perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación Primaria, que los y las docentes usarán las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje. Que aplicaran 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. Así como que pudieran promover el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos. Que emplearan la tecnología para generar comunidades de aprendizaje. Y usaran los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje (SEP, 2012. P.10).

Todo ello planteó para ese proyecto educativo, que los docentes en formación pudieran tener un perfil claro y eficaz en el uso de las TIC para su labor de enseñanza. Se incluyeron dos cursos específicos en 1º y 2º semestres “Las TIC en la educación” y “La tecnología informática aplicada a los centros escolares”, de manera que la intención explícita en el programa se tradujo en elementos concreto de formación y preparación para los docentes.

Los primeros docentes de primaria que egresaron de este plan se titularon en 2016, habiendo cursado la Licenciatura ya con un enfoque y preparación específicos con el uso de las TIC en su desempeño docente. Este plan de estudios, en esta modalidad, duró seis años, ya que, en 2018, surgió uno nuevo. En el contexto latinoamericano, algunos países ya contemplaban las TIC en la formación inicial docente desde una década antes. Tal es el caso de Chile, donde en 2008 se estableció un estándar nacional específico, *Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno*. En nuestro país, esta determinación curricular, tuvo modificaciones que pudieran considerarse tardías (UNESCO, 2008).

En el Plan de Estudios de LEPri de 2018, se continuaba con el enfoque de formación, basado en Competencias, tanto las denominadas Genéricas, así como

las específicas, denominadas Profesionales, bajo la misma definición conceptual que en 2012. No obstante, en el área específica de la Tecnología y Información, se suprimieron los cursos específicos en esta área. Ya no hubo asignaturas que abordaran el ámbito de las TIC y los docentes, de manera puntual.

Ahora, en el plan de 2018, se optó por el concepto de *transversalidad*. Ahora, se proponía que en cada una de las asignaturas de la Licenciatura se pudiera incorporar el uso de las TIC para utilizarlas adecuadamente en las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos (SEP, 2018. P.18). El abordaje explícito del área tecnológica para los estudiantes se expresó entonces con la declaración de que en cada uno de los cursos estaría presente su uso, más no hubo cursos formativos específicos del área de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Se pasó de tratarlas de manera específica y singular, a considerar que debería haber un uso implícito en los cursos. Ya no hubo una competencia de manejo de esa área.

Y en este Plan de 2018, en solo cinco cursos de los 48 que componían la malla curricular, se especificó claramente el uso de las TIC: Aritmética, Herramientas básicas para la investigación educativa, Estrategias para la enseñanza de la historia, Innovación y trabajo docente, Inglés. En todos los demás, se entendió como de uso implícito, a partir de la orientación-recomendación de transversalidad, que para el dominio en el uso de la TIC se pretendió en el Plan de estudios de 2018 (SEP, 2018. Pp. 14-21). La ausencia de cursos específicos para la formación docente en el uso de las

TIC deriva en una situación de relatividad en cuanto al abordaje de este elemento específico.

Durante los años de vigencia del Plan 2018, no hay suficiente evidencia de que se haya realizado realmente el abordaje transversal de las TIC con enfoque de preparación para la enseñanza, en todos los cursos de la malla curricular. Se privilegió en el currículo el aprendizaje del idioma inglés, con el menoscabo de algunas áreas específicas, las cuales se excluyeron de los cursos básicos. Tal fue el caso de los cursos de tecnologías en la enseñanza.

No fue posible encontrar algún estudio que abordara la eficacia del área de las TIC en la formación docente. Las necesidades educativas que surgieron a raíz del confinamiento por la pandemia de Covid19 en 2020, pudieron dar una oportunidad para analizar si las generaciones de docentes que egresaron a partir del Plan de Estudios 2012, pudieron tener una mejor preparación para enfrentar las necesidades que se dieron en la educación a distancia, durante el confinamiento de 2020.

Cuatro años después de haberse publicado el Plan de estudios 2018, surge uno nuevo. En la última etapa de 2022, se publica un nuevo plan para la formación inicial de docentes, denominado por este año de publicación (SEP, 2022a). En este Plan de estudios, se abandona por completo el enfoque por competencias de los dos planes anteriores. Ahora, en 2022, se sustenta la propuesta sobre las denominadas *capacidades*, las cuales ahora se organizan en *dominios de saber y desempeños docentes*, tomando como referencia el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica de la Unidad del

Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAM).

De estos Perfiles profesionales definidos por la USICAMM se toman los criterios e indicadores para la definición de las tales capacidades, con las cuales se deberán formar los nuevos docentes. Ahora, en lugar de *competencias genéricas y profesionales*, se introduce el concepto de un *Perfil general de egreso*, en el cual, las *capacidades* se determinan por 12 Dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer. Y es precisamente el último, en el regresa de manera explícita la formación en el uso de las TIC.

Este dominio del saber se expresa bajo la determinación de que los estudiantes de la Licenciatura egresen como docentes que “Reconoce las culturas digitales y usa sus herramientas y tecnologías para vincularse al mundo y definir trayectorias personales de aprendizaje, compartiendo lo que sabe e impulsa a las y los estudiantes a definir sus propias trayectorias y acompaña su desarrollo como personas.” (SEP, 2022a). Junto con la exclusión total del concepto de Competencia y sus implicaciones, no aparece ya la propuesta de que los elementos de formación digital y tecnológica se deban plantear de manera *transversal* en todos los cursos del currículo.

El reconocimiento de la importancia de un desempeño profesional que considere la preparación en el ámbito de las tecnologías digitales está, ahora sí, claramente reconocido en el Perfil de Egreso de la Licenciatura. Se incluye un amplio y variado dominio, donde se espera que no solo “reconozca” la importancia de este elemento sino se forme más clara y específicamente. Se espera que egresen docentes que:

Desarrolla una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, colaborativo e incluyente en diferentes escenarios y contextos. Utiliza de manera crítica los recursos y herramientas de las culturas digitales en sus procesos de actualización, investigación y participación de redes de colaboración. Utiliza o diseña de programas, softwares educativos, recursos que favorezcan el desarrollo de la oralidad de la lengua materna y el pensamiento científico de las y los niños. Promueve que las niñas y los niños investiguen en fuentes analógicas y digitales, a partir de sus intereses, con apoyo de sus madres, padres o tutores. Crea materiales didácticos físicos y virtuales, considerando la diversidad de su grupo y los recursos con los que cuenta la comunidad, para favorecer el aprendizaje en diversas áreas del conocimiento y vida social de las y los niños de primaria. Construye escenarios y experiencias de aprendizaje en ambientes híbridos utilizando metodologías incluyentes que favorezcan el desarrollo educativo de la población que atiende en contextos de organización completa o multigrado. Aplica estrategias basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, que permitan a las niñas y los niños la reflexión en torno a sus aprendizajes (SEP, 2022a. P.14).

En consecuencia, en el nuevo Plan 2022, vuelven a aparecer cursos específicos de formación en tecnologías para los docentes. En primer semestre uno denominado *Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza*. (SEP, 2022b) y en el segundo semestre, por lo pronto únicamente como título, sin programa aún, uno denominado *Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida. Su pedagogía y didáctica*.

Actualmente está en desarrollo la etapa inicial del Plan de estudios 2022. Los elementos curriculares, su desarrollo y posterior evaluación, están aún pendientes. No obstante, se reconoce de manera positiva, que se retome la formación inicial de docentes en el ámbito de las tecnologías y desarrollos digitales, con elementos claros, precisos y con grandes posibilidades de una adecuada profesionalización en su área específica. Queda como tarea necesaria la participación de los actores involucrados en el desarrollo de los planes de estudio, para que las propuestas curriculares se materialicen en un mejor desempeño profesional.

Consideraciones finales

El panorama de la formación inicial docente, se plantea con una muy amplia y variada serie de retos y oportunidades, las cuales se deben enfrentar con decisión y precisión. Particularmente en el ámbito relacionado con el desempeño profesional docente y el dominio de las tecnologías digitales, se abre una serie de cuestionamientos que deberán ser abordados mientras se desarrollan y construyen los nuevos programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria.

Las preguntas sobre los efectos de los cambios en la formación y las prácticas pedagógicas requieren de respuestas frente a las necesidades de formar docentes en capacidades pedagógicas, donde se pueda observar que es posible desencadenar respuesta y soluciones en inquietudes como las siguientes: ¿Cómo cambian las competencias de comunicación pedagógica en un espacio en que los medios digitales proporcionan simultaneidad, alcance global y temporalidad? ¿Cambia la formación didáctica, de los lenguajes, conceptos y formas de la exposición del conocimiento? (UNESCO, 2008. P.23).

La pregunta que inicialmente surge es: ¿se deben establecer estíndares específicos para la formación en tecnologías de la información y las comunicaciones de los futuros profesores? Un elemento que responder no sería si los docentes requieren de una preparación especial y específica en el área de las tecnologías de la información y sus herramientas, sino más bien, cuál es la naturaleza y forma que debe adoptar esa formación.

Al mirar de cerca esta pregunta se llega a la necesidad de responder otras: ¿Qué conocimientos informáticos, reflejados en qué ámbitos de acción, usados de qué forma, son los que un docente debiera dominar? ¿Cómo se relacionan esos aprendizajes con su formación general y su formación específica como docentes en áreas del conocimiento y del hacer humano? ¿Qué formación aumenta las probabilidades de que el docente esté en condiciones de mantenerse al día en un campo que cambia con una velocidad no conocida en un campo del saber y saber hacer humano? Y, naturalmente, ¿es necesario o conveniente proponer un estíndar, a modo de

uno solo deseable pueda ser utilizado por el conjunto de las instituciones formadoras de docentes? Si la respuesta a esta última pregunta es afirmativa, entonces cabe la pregunta: ¿Adoptar estíndares existentes o generar los propios? (UNESCO, 2008. P.15-16).

La conformación de una Malla Curricular para la Licenciatura en Educación Primaria, con un amplio componente de “Flexibilidad Curricular”, deja abierto el camino para la investigación de elementos que permitan explicar y aportar en la respuesta a estos cuestionamientos, ahora más que nunca, urgentes.

Referencias

- De la Madrid, M. (1984). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura* (1984, 23 de marzo), Diario Oficial de la Federación: México. 1984.
https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/915b6a5c-4d36-4209-9310-5f9d2ed95508/acuerdo_educacion_normal.pdf
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Orientación intelectual de revista Universum. Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142.
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., & Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49630405022>

Medrano, V., Ángeles, E., Morales, M.A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.

Morales, Y. & Bustamante, K. E. (2021). Retos de la enseñanza en la pandemia por COVID 19 en México. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1).

[https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2873.](https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2873)

Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (24), 177-192. doi: 10.11144/Javeriana.m10-20.ncev

Secretaría de Educación Pública (2012). *ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Diario Oficial de la Federación: México.
<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a649.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. Diario Oficial de la Federación: México.

Secretaría de Educación Pública (2022a). *ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de*

maestras y maestros de educación básica que se indican. Diario Oficial de la Federación: México.

Secretaría de Educación Pública (2022b) *Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza*. SEP: México.

UNESCO (2008) *Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno*. Chile: UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163149>

Competencias digitales para prácticas educativas de calidad en ambientes virtuales: la percepción de docentes en formación

Alina Guadalupe Muñoz Castellanos
alina.munoz.ensy@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán
“Profr. Antonio Betancourt Pérez”

Resumen

La sociedad contemporánea requiere una reorganización de las distintas esferas de convivencia, tales como las interacciones sociales, políticas, financieras y pedagógicas de los países desarrollados y en vías de ello. En este sentido, este trabajo presenta una visión acerca de las competencias digitales en educación propuestas por la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) en este siglo, contrastándolas con aquellas competencias propuestas en los planes de estudio vigentes en las escuelas normales para la formación inicial de maestros y su relación con las prácticas educativas profesionales. Teniendo como objetivo: Identificar las competencias digitales que desde la percepción de los docentes en formación se requieren para el desarrollo de las prácticas educativas de calidad en ambientes virtuales de aprendizaje, cuya población es alumnos del octavo semestre, inscritos al ciclo escolar 2022 - 2023 de la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje en educación Secundaria de especialidades de Español, Matemáticas e Inglés de la Escuela Normal Superior de Yucatán. Por otra parte, la revisión de la literatura científica establece la relación entre

la adquisición de las competencias digitales y la calidad educativa que de ello deriva, por parte de los docentes en formación. Se presentan los inicios de la enseñanza virtual, a través de conceptos como Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y Entornos virtuales de Aprendizaje (EVA), como una forma de entender los contextos y evolución en las modalidades de educación, de preponderantemente presencial a virtual, que emergieron en el contexto de la pandemia por COVID 19. Este estudio se llevará a cabo desde una perspectiva cuantitativa, de alcance descriptivo, y un diseño no experimental. En referencia a la temporalidad esta será transeccional.

Palabras clave

Competencias digitales, formación docente, práctica educativa, ambientes virtuales

Competencias digitales docentes en la formación inicial del profesorado

La tarea de formar nuevos maestros implica el esfuerzo conjunto de profesores de las Escuelas Normales; por ello es importante valorar, de manera explícita, el papel que se asume en esta labor. Los docentes se han encontrado sin mayores preámbulos con una progresiva "imposición" tecnológica en el desempeño de sus funciones (Durán, Gutiérrez & Prendes, 2012), teniendo que estar en constante comunicación con toda la comunidad educativa para adquirir nuevos roles como mediadores, facilitadores y motivadores de procesos de aprendizaje significativos y contextualizados; modificando las metodologías que han utilizado tradicionalmente, para dar paso al uso didáctico de

tecnologías que conllevan la adquisición y el desarrollo de las llamadas competencias digitales (Zabalza, 2009; Flores, Gómez & Zambrano, 2015).

En lo que respecta a la formación de docentes en las normales, la malla curricular del Plan 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria plantea el desarrollo de competencias profesionales en el de perfil de egreso de los docentes en formación: “Utiliza la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes” por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP)” (DGESuM, 2018 pág. 118), en beneficio de las generaciones que tendrá a su cargo puesto que “es evidente que un profesor no puede hacer que un alumno desarrolle una competencia que él mismo no posee en profundidad” (Fernández & Fernández, 2016, p. 105).

La práctica profesional de los docentes en formación

En el trayecto formativo denominado Práctica Profesional, el cual comprende los ocho semestres de la licenciatura para la formación inicial de maestros, se otorga especial importancia a la observación y la práctica docente en las escuelas de educación básica, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del aprendizaje en el servicio. Así, la formación de profesores no sólo se lleva a cabo en el ámbito de la escuela normal, sino que también ocurre en contextos reales.

La práctica educativa tiene como propósito que el estudiante normalista desarrolle y demuestre competencias de diseño, ejecución y evaluación en un proceso dinámico, significativo e integrado. El acercamiento gradual de los futuros docentes al ambiente escolar y a la complejidad del trabajo educativo les permite adquirir paulatinamente la destreza y la confianza que sólo la práctica puede proporcionar, así como atenuar la sensación de desconcierto e impotencia que suele afectar a los nuevos maestros cuando se incorporan al servicio (SEP, 2018).

A partir del tercer semestre de la carrera, en el marco del curso Práctica Docente en el aula, cuyo propósito es “que los estudiantes normalistas realicen jornadas de prácticas docentes en el aula utilizando la Investigación-Acción como parte de su desarrollo profesional, para generar una docencia reflexiva” (SEP, 2018, pág. 5), el estudiantado tiene la responsabilidad de llevar a cabo la impartición de los contenidos del plan de estudios de educación básica en una escuela asignada, y desde ese momento los docentes en formación deberán tener el dominio de las competencias digitales para el ejercicio de su práctica educativa. De igual forma del cuarto al octavo semestre, pueden leerse propósitos congruentes al descrito anteriormente; todos estos tejidos en la malla curricular para la consolidación de las habilidades magisteriales.

Ambientes virtuales de aprendizaje

Originalmente los ambientes de aprendizaje fueron concebidos como aquellos elementos físico-sensoriales, tales como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, que

caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje. Este entorno debe estar diseñado de modo que la experiencia se desarrolle con un mínimo de tensión y un máximo de eficacia (Husen y Postlethwaite, 1989).

De acuerdo con Moreno (1998), en la actualidad hay diversas maneras de concebir un ambiente de aprendizaje en la instrucción formal, contemplando no solamente los espacios físicos y los medios, sino también los elementos básicos del diseño pedagógico. En las sociedades del conocimiento, los individuos se adentran en un mundo de gran trascendencia para sus vidas, en el que la gestión, adquisición, transformación, diseminación y aplicación de los conocimientos se presenta en un mismo espacio, que puede ser físico o virtual.

Se consideran ambientes virtuales en el sentido que no se llevan a cabo en un lugar predeterminado, sino donde las nuevas tecnologías tales como los sistemas satelitales, el internet, los multimedia, y pantallas interactivas entre otros se han potencializado rebasando al entorno escolar tradicional que favorece al conocimiento y a la apropiación de contenidos, experiencias y procesos pedagógico-comunicacionales (Ávila y Bosco, 2001).

Discutir acerca de los ambientes de aprendizaje en la educación involucra, además de considerar y cambiar el medio físico, recursos y materiales con los que se trabaja, una reconsideración o re-generación de los proyectos educativos que se desarrollan y en las formas de interacciones de sus protagonistas, de manera que la escuela sea un verdadero sistema abierto, flexible, dinámico y que facilite la articulación de los integrantes de la comunidad educativa:

maestros, estudiantes, padres, directivos y comunidad en general, tal como lo plantea la reingeniería educativa.

Ahora bien, un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) de acuerdo con Miranda (2004), es el conjunto de entornos de interacción de manera sincrónica o asincrónica donde, con base en un plan de estudio, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un sistema de administración de contenidos curriculares.

Del mismo modo Herrera (2006) presenta a los ambientes virtuales de aprendizaje como entornos informáticos digitales e inmateriales que proveen las condiciones para la realización de actividades de aprendizaje. Estos pueden utilizarse en la educación en todas las modalidades (presencial, no presencial o mixta). El ambiente de aprendizaje se constituye a partir de las dinámicas que se establecen en los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias, vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa (Viveros, s/f).

En conclusión, los ambientes de aprendizaje no se circunscriben a la educación formal, ni tampoco a una modalidad educativa particular, se trata de aquellos espacios en donde se crean las condiciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias, de nuevos elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación.

Planteamiento del problema

Las competencias digitales en los profesionales de la educación no es un tema nuevo, desde hace más de una década la UNESCO afirmó que los docentes debían de poseer, al menos nociones básicas acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS), ser capaces de desarrollar un conocimiento profundo en las relacionadas con su área de trabajo y favorecer en el alumnado la creación de conocimientos (UNESCO, 2008).

Atendiendo lo anterior, en 2012 se publicó el “Marco Común de Competencia Digital Docente” en el que se estableció que a nivel internacional las competencias digitales que todo docente debe desarrollar son: 1) informatización y alfabetización informacional, 2) comunicación y elaboración, 3) creación de contenido digital, 4) seguridad y 5) resolución de problemas (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012).

Es así que, con el objetivo de implementar estrategias que permitan que estas competencias sean incorporadas, reforzadas y consolidadas en los procesos de aprendizaje; el perfil de egreso de las escuelas normales describe en su plan de estudios 2018 que el alumnado normalista: “Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (DGESuM, 2018).

Sin embargo, a pesar de que estos conocimientos y

habilidades son parte de la formación integral del profesorado, los hechos ocurridos debido a la crisis sanitaria en 2020 dejaron en evidencia la incompetencia de un gran número de docentes en el uso adecuado de las tecnologías de la comunicación en información.

Este hecho afectó los sistemas educativos en todo el mundo y su contención derivó en el cierre presencial de las instituciones educativas, convirtiéndose este en el mayor desafío que el sector educativo ha enfrentado alguna vez cuando el 12 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una pandemia mundial debido a la emergencia de una enfermedad aguda grave de índole respiratoria; a partir de ese momento, las autoridades internacionales y nacionales decretaron una declaratoria que implicó estrictas medidas de confinamiento y distanciamiento social para evitar el alto riesgo de contagios.

Esta crisis en sus momentos más críticos demandó la obligatoriedad de una educación virtual y por consiguiente la necesidad de que los encargados de conducir las clases cuenten con las competencias digitales, imprescindibles para desarrollar procesos de instrucción eficientes y que redunden en aprendizajes significativos entre el alumnado que es atendido en entornos virtuales (Preval, Ramírez y Cabello, 2020). A mediados de mayo de 2020, aproximadamente 190 países cerraron sus escuelas, afectando al 90% de la población estudiantil mundial, es decir, 1,57 mil millones de estudiantes se quedaron sin clases (CEPAL, OREAL-UNESCO, 2020).

Ante este escenario, la Secretaría de Educación Pública solicitó a las instituciones de todo el sistema educativo mexicano desarrollar estrategias de educación

virtual como medida para subsanar esta situación. Sobre la marcha fue quedando al descubierto que el sistema educativo no estaba preparado para ello pues los docentes, en su mayoría, carecían de las competencias digitales para llevar a cabo su práctica educativa con las competencias que demandaba esta modalidad. De acuerdo con Delgado (2020), en Latinoamérica 83 % de los maestros de primaria y 84 % de secundaria no contaban con las herramientas necesarias para enfrentar los retos que trajo la enseñanza en entornos virtuales.

Al respecto, Rogers y Sabarwal (2020) sostienen que el cambio emergente al aprendizaje remoto demandaba la puesta en marcha de nuevas habilidades con las que no contaban los docentes, por ejemplo, el empleo de habilidades digitales para operar tecnologías y adaptar los materiales de enseñanza-aprendizaje a un modo síncrono o asíncrono; lo que representó un reto para el sistema educativo y para los propios profesores.

De igual forma, fue evidente en las clases en línea el aburrimiento de los alumnos, su distracción ante una clase monótona, el desánimo de los profesores al desconocer las estrategias adecuadas para impartir lecciones en línea lo que incurrió en la deserción de un gran número de estudiantes.

Por lo tanto, del dominio de estas competencias digitales por parte de los docentes, depende la calidad de sus prácticas educativas, y por ende, el nivel de aprovechamiento que puedan obtener los alumnos destinarios de las mismas (Aguirre y Ruiz, 2012).

En este sentido, resulta de vital importancia conocer la percepción de los docentes en formación, respecto

a su nivel de apropiación de las competencias digitales y el manejo de plataformas virtuales, que de acuerdo con las investigaciones antecedentes se consideran indispensables para desarrollar prácticas educativas de calidad.

Se debe agregar que la formación docente debe innovarse, es imprescindible que el profesorado recién egresado esté preparado con las nuevas estrategias de enseñanza para lograr migrar de una instrucción presencial a una virtual, de lo contrario la calidad educativa se vería comprometida ante las nuevas demandas de las generaciones digitales y la Cuarta Revolución Industrial (Delgado 2020).

La calidad educativa es el propósito esencial de las escuelas formadoras de docentes en educación básica, y el carecer de estas competencias sería una práctica educativa obsoleta teniendo como consecuencia el detrimento del sistema educativo nacional. Es por esto que resulta imperativo que se desarrolle en las y los normalistas saberes y habilidades en competencias digitales para que esto les permita responder a las necesidades de enseñanza y las modalidades híbridas, tanto síncronas como asíncronas que los alumnos de la presente generación demandan (Aguirre y Ruiz, 2012).

Por lo anterior, esta investigación se aboca al análisis de la identificación de las competencias digitales necesarias para desarrollar prácticas educativas de calidad en modalidades híbridas o a distancia, así como a indagar en qué medida los docentes en formación consideran o perciben que cuentan con estas competencias. En este sentido, la pregunta que guía el presente estudio se expresa a continuación.

Pregunta de investigación

¿Qué competencias digitales son las necesarias para desarrollar prácticas educativas de calidad en ambientes virtuales de aprendizaje y En qué grado los docentes en formación de la Escuela Normal Superior de Yucatán cuentan con dichas competencias, de acuerdo con su percepción?

Objetivo general

Identificar las competencias digitales que desde la percepción de los docentes en formación se requieren para el desarrollo de las prácticas educativas de calidad en ambientes virtuales de aprendizaje.

Objetivo específico

Identificar desde la percepción de los docentes en formación, con cuáles de las competencias digitales identificadas como necesarias para desarrollar prácticas educativas de calidad en ambientes virtuales cuentan y en qué medida.

Justificación

El sentido de las competencias digitales se relaciona principalmente a las formas de interacción de la sociedad globalizada y la transición ineludible a la aplicación de las tecnologías en los contextos actuales de desarrollo la comunicación y la información. De acuerdo con Álvarez, Núñez y Rodríguez (2017) urge formar profesionales con nuevas competencias acorde a la innovación tecnológica puesto que estas tienen un impacto directo en la actividad

económica (p. 559).

En sintonía con los planteamientos anteriores, con esta investigación se identificarán qué competencias digitales, se requiere que los docentes en formación adquieran de manera específica para que puedan llevar a cabo procesos de educación con calidad en entornos virtuales de aprendizaje. Asimismo, se identificará cuáles de estas competencias, percibe que ya posee el estudiantado normalista y cuáles aún son áreas de oportunidad. En consecuencia, se tendrá un diagnóstico que permitirá desarrollar una propuesta de las estrategias que se deben fomentar para que los normalistas, efectivamente se apropien de estas competencias digitales a lo largo de su formación docente; de tal forma que se traduzcan en competencias que logren incorporar de manera natural y cotidiana en su ejercicio profesional en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje.

Con este trabajo se pretende contribuir al desarrollo del conocimiento en el campo de la investigación sobre la formación docente, tomando en cuenta que, si bien existen investigaciones relacionadas con las prácticas educativas, éstas no consideran las competencias en ambientes virtuales de aprendizaje ni tampoco refieren a la percepción de los alumnos normalistas sobre su propio desempeño docente en educación a distancia; esto en el entendido de que los fenómenos que acompañan a la transformación digital en las acciones formativas en distintos ámbitos previsiblemente serán mucho mayores en los próximos años.

Asimismo, se procura coadyuvar a incrementar la investigación sistematizada sobre esta tendencia educativa,

de utilidad para la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, que coordina las políticas educativas para las instituciones formadoras de docentes tal y como lo es la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profr. Antonio Betancourt Pérez”, donde se llevará a cabo la investigación.

Metodología

Este estudio se llevará a cabo desde una perspectiva cuantitativa, puesto que se basará en la medición numérica para la recolección de datos y el análisis estadístico para la interpretación de los resultados. En cuanto a su alcance este será de tipo descriptivo, ya que pretende mostrar las competencias digitales de los docentes en formación, así como el nivel en donde se ubican de acuerdo al Marco Común de Referencia.

Para este trabajo se decidió por un diseño no experimental debido a que no se manipularán las variables para su estudio y la realidad se presentará tal y como existe en estos momentos. En referencia a la temporalidad de la recolección de datos esta será transeccional ya que es pertinente debido a que su intención es describir el nivel de competencia digital de la población estudiada en un período específico de tiempo, es decir la aplicación del instrumento de medición se hará en un solo momento.

Participantes

“La Población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” Hernández et al., (2014). Para este estudio, los sujetos a investigar serán alumnos del octavo semestre, inscritos al ciclo escolar 2022 - 2023 de la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje

en educación Secundaria de especialidades de Español, Matemáticas e Inglés de la Escuela Normal Superior de Yucatán.

En cuanto a la muestra Hernández et al. (2018) comenta que esta es un subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de esta. Es así que para este estudio se consideró un muestreo probabilístico estratificado teniendo como marco de muestreo la relación de alumnos de cada especialidad.

Instrumentos

Para este estudio se pretenden utilizar varios tipos de instrumentos para cada variable medible, las competencias digitales, la práctica educativa, la formación docente y los ambientes virtuales de aprendizaje.

En primer lugar, para medir las competencias digitales de los docentes en formación se realizará por medio de un inventario de autoevaluación cuantificable tomado del Marco común de competencia digital docente.

En cuanto a la variable práctica educativa, esta será medible con un cuestionario cuantificable en el que se señalan la planeación, ejecución, y evaluación de las actividades académicas en forma virtual sincrónica y asincrónica durante los períodos de prácticas profesionales en el semestre febrero-julio 2023.

De igual manera y mediante un formulario de auto observación del maestro, los aspectos relevantes de la formación docente serán medidos.

Finalmente, para valorar cómo los docentes en formación trabajan con los ambientes virtuales de aprendizaje, ellos completarán una autoevaluación con una

rúbrica que señala criterios de intención pedagógica e interacción con la tecnología utilizadas en sus prácticas educativas.

Es importante señalar que estos instrumentos serán capturados en formularios de Google y serán administrados a la población del estudio, así como antes de su aplicación, serán puestos a consideración de un grupo de especialistas para determinar su validez.

Referencias

- Aguirre, G. & Ruiz, M. R. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación educativa*, 12(59), 121-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732012000200009&lng=es&tlang=es.
- Álvarez, E., Núñez, P., & Rodríguez, C. (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72(2017), 540-559. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2017-1178>
- Ávila, P. y Bosco, M. D. (2001). *Ambientes virtuales de aprendizaje: una nueva experiencia*. Trabajo presentado en el 20th International Council for Open and Distance Education. http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf
- CEPAL, OREAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Documento electrónico. unesdoc.unesco.org/arki/u8223/pf0000374075

- Delgado, P. (2020) *La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea*, Instituto para el futuro de la Educación. Documento Electrónico del Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-covid>
- DGESuM (2018). *Plan de estudio “Práctica Profesional y vida escolar”. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Inglés en Educación Secundaria. Microsoft Word - LES Inglés Práctica profesional y vida escolar Aprendizaje en el Servicio 7mo y 8vo.docx (sep.gob.mx)*
- Durán, M., Gutiérrez, I., & Prendes, M. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 97-114. Doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97>
- Fernández-Cruz, F., & Fernández-Díaz, M. (2016). Generation Z's teachers and their digital skills. [Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales]. *Comunicar*, 2016(46), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Flores, P. O.; Gómez, M. G. y Zambrano, D. D. (2015). Valoración de las competencias digitales en alumnos para la implementación de un curso b-learning de Lenguaje Arquitectónico. *Campus Virtuales*, 4(2). <https://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/7/2.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^a. ed.). México.

McGrawHill

Hernández, R. y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* México: Mc Graw Hill.

Herrera, M. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 387(5). rieoei.org/historico/deloslectores/1326Herrera.pdf

Husen, T. and Postlethwaite, T. N. (1989). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol 1, cap 2, pp 12. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2012). *Marco común de competencia digital docente*. España: Ministerio de educación, cultura y deporte. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/intef-competenciadigital-docente-2017.pdf>

Miranda, G. A. (2004). De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea. *Revista digital universitaria*, 5(10). revista.unam.mx/vol.5/num10/art62/nov_art62.pdf

Moreno, M. (1998). El desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia. En Moreno, M.; Chan, M.E.; Pérez, M.S.; Ortiz, M.G.; Viesca, A. (Coords.) (1998). *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*. VI Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Universidad de Guadalajara

Preval, D. T., Ramírez, J. & Cabello, H. (2020). Competencias

digitales de los docentes en la modalidad de clases en línea: estudio de caso en el contexto de crisis sanitaria.

Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 13(3), 47-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577165121004>

Rogers, H. y Sabarwal, S. (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de Políticas Públicas*. Documento electrónico.

<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/454741593524928204-0090022020/original/Covid19EducationSummaryes.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). *Plan de estudios 1999: Licenciatura en Educación Secundaria: Documentos básicos*, 3a. Ed. 1^a. Reimp. México: SEP

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Orientaciones curriculares para la formación inicial*. México: SEP

UNESCO (2008) *Estándares de competencias TIC para docentes*. Recuperado de <https://goo.gl/WqrCmK>

Vivero, P. I. (s/f). *Ambientes de aprendizaje: Una opción para mejorar la calidad de la educación*. Documento electrónico.

https://www.academia.edu/5846010/AMBIENTES_DE_APRENDIZAJE_Una_opci%C3%B3n_para_mejorar_la_calidad_de_la_educaci%C3%B3n_por_Patricia_Iris_Viveros_Acosta

Zabalza, M (2009). El prácticum en la formación de los maestros. En Rodríguez, M. y Sotomayor, M. *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea

Competencias digitales y las dificultades que enfrentan los estudiantes de zonas rurales

Landy Elaine Caamal May

landy.caamal@normaljuandediosrh.com

Olga María de la Luz Cupul Díaz

olga.cupul@normaljuandediosrh.com

Abelardo Daniel Zapata Loria

abelardo.zapata@normaljuandediosrh.com

Escuela Normal Básica

“Juan de Dios Rodríguez Heredia”

Resumen

El COVID-19 es una enfermedad infecciosa, la cual fue declarada pandemia en el año 2019, afectando a varios países. Una de las medidas para evitar su propagación fue la de implementar clases a distancia. Debido a esto es que se ha puesto un especial interés en las competencias digitales que deben poseer los estudiantes y docentes en todos los niveles de la educación. Las competencias digitales son la concentración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de la comunicación y las redes para acceder a la información. La carencia de estas habilidades digitales por parte de los estudiantes y docentes ha sido uno de los mayores retos a los cuales se enfrenta la educación en línea. La presente investigación es un trabajo que se empezó a desarrollar durante la pandemia y tiene el propósito de mejorar las competencias digitales de los estudiantes de las zonas rurales en sus actividades de aprendizaje. Se hizo de conformidad con el paradigma cualitativo, con la

metodología de la investigación acción, permitiendo no sólo recabar la información deseada, sino proporcionando una solución al problema planteado. Debido a esto y otras ventajas se decidió utilizar esta metodología durante el transcurso de la investigación, asimismo, se plantea un plan de intervención con el cual se pretende aumentar las competencias digitales en los estudiantes de zonas rurales del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. Para ello se establecieron objetivos y las acciones necesarias para alcanzarlos tomando como guía la siguiente interrogante: ¿Cómo hacer que los maestros incrementen las competencias digitales en los estudiantes del segundo semestre de las zonas rurales?

Palabras clave

Competencias digitales, Zonas rurales, Estudiantes normalistas, Profesores.

Fenómeno de interés

Contexto del trabajo: local, legal y ético

El contexto donde se realizó la investigación implicó comprender los problemas que se presentaron durante el trabajo en línea que se realizó durante la pandemia del COVID-19. Haller y Kleine (2001), mencionan que el contexto debe abordarse desde los componentes local, legal y ético, mencionados a continuación.

Contexto local.

El análisis que se presenta en esta investigación se realizó en una institución formadora de futuros docentes, de la ciudad de Valladolid. La institución tiene una directora,

subdirectores académico y administrativo, cuenta con 22 docentes de tiempo completo, medio tiempo, por horas y por contrato, de los cuales el 88 % tiene maestría titulada y un 15 % doctorado. La comunidad estudiantil, está organizada en ocho grupos que hacen un total 255 estudiantes matriculados, un porcentaje de ellos provienen de bajo nivel socioeconómico y cultural por lo que sólo el 15 % tiene computadora individual, el 85% la comparte; el 90 % cuenta con celular propio y el 10% compartido; el 75 % dispone del Internet que solicitan a sus padrinos, vecinos y familiares; así mismo el 20 % accede con datos de Internet propio, el 5 % no lo tienen y se trasladan al municipio más cercano para captar la señal.

Contexto legal.

La Ley General de Educación 2018 menciona en su artículo 14, inciso X bis que se debe fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, esto con el objetivo de ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción a la sociedad del conocimiento (Secretaría de Educación Pública, 2018).

El Plan estatal de desarrollo, del Gobierno del Estado de Yucatán 2018-2024 señala entre sus estrategias, la 6.1.1.1.3 “Proveer de Tecnologías de Información y la Comunicación a las instituciones de educación superior para fomentar la innovación de los métodos educativos”. Mientras que la línea de acción 6.1.1.1.4 especifica la importancia en “Generar las condiciones adecuadas para que más programas educativos del nivel superior puedan ser

impartidos en línea” (Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán, 2019).

Contexto ético.

La escuela tiene la misión institucional de formar docentes que sean capaces de enfrentar los retos educativos que la sociedad exige, de acuerdo con el modelo de gestión por competencias del plan y programas de estudio vigentes, aplicado por docentes altamente preparados y una visión que proyecta a ser una Institución educativa a la vanguardia con personal calificado y procesos certificados reconocidos a nivel nacional e internacional.

Norma que no se cumple de acuerdo con lo que se observa

En el apartado de competencias genéricas del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe se establece que el estudiante adquirirá la competencia genérica de: “Utiliza las Tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica” (SEP, 2018).

Percepción del problema

Como resultado de la pandemia por COVID-19, se estableció que las escuelas suspendieran las clases presenciales con los estudiantes, tal como lo publicó el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020) en el acuerdo 02/03/20. En la escuela normal se dispuso que el trabajo en línea se realizara a través del “Moodle”, la cual es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionar a los educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados (Moodle, 2021).

Al llevar a cabo las clases en la plataforma se presentaron problemas diversos por lo que se consideró necesario realizar esta investigación en la cual se abordaron las principales dificultades que los estudiantes normalistas enfrentan al trabajar con la misma y son: tienen apuros para descargar los archivos adjuntos de las actividades que se asignan, siempre están preguntando en qué apartado lo descargan, no pueden acceder de manera orgánica a las clases, hay mucho ruido de fondo al hablar, mal uso de los links de clase, problemas con los micrófonos, cámaras y bocinas. Así mismo, el problema lo origina la falta de infraestructura adecuada en las zonas rurales.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información de los Hogares (ENDUTIH, 2019) en Yucatán, previamente a la pandemia, solo 11% de los hogares en zonas rurales poseían Internet. Un mayor problema radica en la carencia de las habilidades digitales por parte de los estudiantes y maestros.

Pregunta de investigación

Los problemas expuestos con anterioridad conllevan a la siguiente interrogante:

¿Cómo hacer que los maestros incrementen las competencias digitales en los estudiantes del segundo semestre de las zonas rurales?

Método utilizado

El presente trabajo ha sido abordado desde un enfoque cualitativo el cual está definido, según Quesedo y Castaño (2002), como "...la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o

escritas, y la conducta observable..." (p. 7). La investigación-acción es una forma de investigación cualitativa basada en el estudio de la realidad educativa encontrada dentro del salón de clase y es llevada a cabo por los mismos profesores (Elliot, 1993). La experiencia y vivencias del profesor en el aula juegan un papel importante en la investigación-acción (Sagastizabal & Perlo, 2006) y gracias a esta cercanía entre profesores y estudiantes se facilita escuchar de viva voz los problemas que se originan en las aulas.

La investigación-acción presenta una poderosa herramienta para recabar datos e información, elaborar un plan estratégico de actuación para solucionarlo y reflexionar críticamente sobre lo que sucedió, siendo ésta la principal razón por la que se decidió usarla para abordar este problema.

Equipo de trabajo

El equipo de trabajo para esta investigación se integra por la directora de la institución, la tutora de segundo semestre y los investigadores. La directora de la escuela normal que está en función desde marzo del 2019 cuenta con un doctorado en educación por la Universidad Santander. La responsable de la función tutora del segundo semestre es Licenciada en Lenguas Modernas con Maestría en Investigación Educativa, los investigadores son: una docente con nivel de maestría, fundadora de la institución encargada del departamento de Difusión cultural y extensión educativa, otra integrante tiene maestría en Matemáticas y es doctora en Gestión Educativa, el último investigador es maestro y doctor en Bioquímica.

Diagnóstico

Objetivo

Demostrar el dominio de las competencias digitales que poseen los estudiantes del segundo semestre de las zonas rurales de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y su relación con sus actividades de aprendizaje durante la pandemia.

Procedimiento

La investigación se desarrolló en el marco del paradigma cualitativo, utilizando un enfoque de investigación acción, permite diagnosticar situaciones problemáticas, priorizar necesidades pedagógicas, encontrar su solución en los mismos actores, establecer un plan para la recolección de datos en el que se incluyen las fuentes de información, técnicas e instrumentos utilizados, encontrar la fecha de recolección de datos, por último, poner en marcha acciones de mejora, con su consiguiente reflexión.

Informantes.

Los actores involucrados en el diagnóstico son los estudiantes de zonas rurales del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y los docentes que les imparten clases. El criterio de selección para los estudiantes fue el de representatividad al elegir al menos uno por zona rural independientemente del grupo al que esté asignado.

Instrumentos.

Se administró un cuestionario en línea (Google-forms) elaborado de manera clara con preguntas en torno a la investigación en cuestión. Se realizó una entrevista semiestructurada con un margen de libertad en la

formulación de preguntas y respuestas (Véase el apéndice A).

Administración de los instrumentos

Durante la recolección de datos se utilizaron dos tipos de instrumentos. Cuestionario que fue dirigido a estudiantes y la entrevista a los docentes ya seleccionados. Los datos se obtuvieron, mediante el guion de entrevista mostrado en el apéndice A, administrado de manera individual por medio de una videoconferencia en Google meet a seis docentes que imparten clase en el segundo semestre. El cuestionario mostrado en el apéndice A, fue administrado en línea a un total de 12 estudiantes de zonas rurales diferentes).

Resultados

Se analizó la información obtenida y se agruparon los resultados en las diversas metacategorías, posteriormente se enlistó las fortalezas y debilidades, las cuales se presentan en la tabla 1 (para docentes) y en la tabla 2 (para estudiantes).

Fortalezas y debilidades.

Tabla 1. *Fortalezas y debilidades (docentes)*

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none">• Los docentes tienen la disposición de trabajar con la plataforma Moodle y otros recursos digitales.• Los docentes trabajan de manera sincrónica con sus estudiantes mediante plataformas virtuales• Se utilizan videos, audios, libros en línea y muchos recursos digitales gratuitos para el desarrollo de las sesiones en línea.	<ul style="list-style-type: none">• Sólo el 50% de los docentes conoce y utiliza la plataforma Moodle para sus sesiones de clase, carecen de autonomía.• Pocos docentes tienen un amplio conocimiento para el uso y manejo de las herramientas de la plataforma Moodle• Emplean demasiado tiempo para diseñar sus actividades en la plataforma Moodle

- Se tiene disposición y compromiso de recibir capacitación para el trabajo en línea.
- Falta de capacitación en el uso y utilización de las herramientas de la plataforma Moodle
- No se aprovechan los recursos que ofrecen las plataformas.

Tabla 2. Fortalezas y debilidades (estudiantes)

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ● Los estudiantes están familiarizados con el uso de las plataformas virtuales. ● Las clases en línea son una manera creativa de aprender. ● Los estudiantes consideran que no poseen ningún problema en el ámbito digital. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Existe una mala señal en las comunidades donde habitan los estudiantes. ● Los estudiantes poseen equipos informáticos que no son adecuados para el desarrollo efectivo de sus clases. ● Los alumnos prefieren las clases presenciales y no utilizar plataformas virtuales

Teorías prácticas

Acerca de los docentes.

- Algunos docentes no tienen la suficiente capacidad de emplear diferentes aplicaciones tecnológicas y digitales, debido a que no poseen amplio conocimiento y dominio de ellas.
- Los docentes emplean excesiva cantidad de horas para desarrollar sus clases en la plataforma Moodle y/o con recursos digitales, debido a la falta de capacitación para su

uso y sólo el 50% de los docentes lo emplea.

Acerca de los estudiantes.

- Muchos estudiantes poseen problemas de conectividad, debido a la pocas señal y falta de infraestructura en sus comunidades
- Algunos estudiantes han desarrollado una aptitud de apatía y poca disposición al reforzamiento de sus competencias digitales, debido a que utilizan poco los materiales multimedia

Hipótesis para validar

De los docentes:

Si los docentes tuvieran una capacitación adecuada en el área digital se enfocarían a crear contenidos digitales más específicos

De los estudiantes:

Si los estudiantes desarrollaran sus competencias digitales incrementarían su disposición y motivación para sus clases tanto presenciales como asincrónicos.

Intervención

Propósito

Debido a que los estudiantes del segundo semestre mostraban una carencia en sus competencias digitales, empleados durante la pandemia, se decidió subsanar este problema al capacitar a los docentes y que estos a su vez fomenten el desarrollo de estas competencias en los alumnos durante sus clases.

Objetivos

1. Que los docentes dominen el uso de la plataforma Moodle y las aplicaciones del G-suit.

2. Que los docentes planeen sus clases apoyándose en el uso de la plataforma Moodle y las aplicaciones del G-suit.

3. Que los docentes empleen la plataforma Moodle y las aplicaciones g-suit en sus asignaturas con el fin de promover el uso de las competencias digitales en los estudiantes.

4. Que los estudiantes demuestren sus aprendizajes digitales al realizar las tareas de manera eficiente en la plataforma Moodle y el paquete de aplicaciones G-suit.

Plan general de intervención

Se diseñó un plan de intervención general con el fin de lograr los objetivos propuestos por medio de la aplicación de diversas acciones calendarizadas en un cronograma de actividades. Este plan de intervención es un ciclo de intervención abierto donde se puede observar el momento en que se efectuará la evaluación para determinar la eficacia del plan de intervención. La tabla 3 nos presenta la estructura de la estrategia del plan general de intervención que se utilizó para esta investigación.

Tabla 3. Plan general de intervención

Objetivo	Acciones	Momento	Responsable	Actores	Evidencia
1. Que los docentes dominen el uso de la plataforma Moodle y el paquete de aplicaciones G-suit.	1.1. Gestión para la capacitación con la directora.	El 25 de mayo de 2022.	Olga	La directora de la Escuela Normal	Solicitud escrita.
	1.2. Gestión de la convocatoria con los profesores reunidos en academia de 1er año para llevar a	El 7 de junio de 2022.	Olga, Landy, Abelar -do,	Docentes del tercer semestre	Acta de academia.

cabo el curso	1.3. Taller para la impartición del curso de la plataforma Moodle y las aplicaciones del G-suite.	Del 20 al 24 de junio de 2022.	Ing. Iuit	Docentes del tercer semestre	Lista de asistencia, copia de la invitación al curso.
	1.4. Elaboración de la primera unidad del programa del curso que se impartirá en Moodle bajo la supervisión de un experto.	Del 4 al 8 de julio.	Maestros titulares del tercer semestre	Docentes del tercer semestre	Siete programas de curso. Rubrica para evaluar la calidad de los programas.
	2. Que los docentes planeen sus clases apoyándose en el uso de la plataforma Moodle y el paquete de aplicaciones G-suit.	Una semana antes de iniciar el curso escolar agosto 2022-enero 2023.	Olga, Landy, Abelar -do	Docentes del tercer semestre	Uso de la plataforma Moodle para subir los contenidos de los programas de los maestros del tercer semestre. Rúbrica
	2.2 Los docentes planean el uso del paquete de aplicaciones de G-suit	Una semana antes de iniciar el curso escolar agosto 2022-enero 2023.	Olga, Landy, Abelar -do, Alfredo	Docentes del tercer semestre	Evidencia del uso de los elementos del paquete de G-suit en los contenidos del programa de clase. Rúbricas

3. Que los docentes empleen la plataforma Moodle y las aplicaciones G-suit en sus asignaturas con el fin de promover el uso de las competencias digitales en los estudiantes de segundo semestre.	3.1. Emplear una actividad diseñada exclusivamente utilizando la plataforma Moodle (Tarea, Foro, Encuesta, Ejercicio, entre otros).	Primera quincena de septiembre.	Olga, Landy, Abelar -do, Alfredo	Docentes del tercer semestre	Rúbrica para evaluar desempeño.
	3.2. Emplear una actividad diseñada utilizando la plataforma Moodle y adjuntarle algún recurso de G-suite (Video, formulario, excel, word, entre otros).	Primera quincena de septiembre.	Olga, Landy, Abelar -do, Alfredo	Docentes del tercer semestre	Producto: La actividad diseñada en la plataforma Moodle con un recurso de G-suite.
	3.3. Emplear un examen diseñado en Moodle correspondiente a su asignatura para aplicar a los estudiantes.	Segunda quincena de septiembre.	Olga, Landy, Abelar -do, Alfredo	Docentes del tercer semestre	Producto: El examen diseñado en la plataforma Moodle.
4. Que los estudiantes demuestren sus aprendizajes digitales al realizar las tareas de manera eficiente en la plataforma Moodle y el paquete de aplicaciones G-suit.	4.1. Los estudiantes demuestran sus aprendizajes en la plataforma Moodle con las herramientas de G-suit.	Primera quincena de septiembre.	Olga, Landy, Abelar -do, Alfredo	Docentes del tercer y estudiantes del tercer semestre	Evidencias de trabajos y participaciones en la plataforma Moodle.
	4.2. Los estudiantes demuestran	Segunda quincena de	Olga, Landy, Abelar y	Docentes del tercer y	Rúbrica analítica para eva-

que pueden resolver el examen en la plataforma Moodle con las herramientas de G-suit.

Resultados. Acerca del logro de los objetivos

De este modo se puede decir que se han alcanzado los primeros tres objetivos de esta investigación de manera satisfactoria realizando las acciones presentadas en la tabla 3, dejando como pendientes a continuar las acciones del objetivo 4. Los docentes que son sujetos de estudio tomaron el taller sobre el uso de la plataforma Moodle y el paquete de aplicaciones G-suit aumentando de esta manera su dominio sobre estas herramientas digitales, y a su vez, las implementaron dentro de sus aulas durante este semestre. Los docentes también diseñaron diversas actividades dentro y fuera de la plataforma Moodle para promover el uso de las competencias digitales en los alumnos.

Teoría generada

Resultados. Acerca de la aceptación de las hipótesis para validar

De los docentes: Se observó que al ser capacitados de una manera adecuada los docentes intentaron innovar en sus clases en diferentes medidas. Algunos se limitaron solo al uso de la plataforma Moodle mientras que otros también hicieron uso de algunas herramientas del G-suit. Es importante hacer notar que se cumplió la hipótesis propuesta para los docentes,

proponiendo esta que si los docentes tuvieran una capacitación adecuada estos crearían contenidos digitales más específicos al trabajo sincrónico y asincrónico.

De los estudiantes: Se pudo observar que los estudiantes realizan y se adaptan al uso de recursos digitales en clase, sin embargo, no todos han aumentado su disposición y motivación para su participación en clase. Cabe hacer notar que esta investigación se empezó a desarrollar para un momento en la que las clases eran totalmente a distancia y en la actualidad las clases son puramente presenciales.

Resultados. Acerca de la respuesta a la pregunta de investigación

El resultado llevó a dar respuesta a la pregunta de investigación que fue positiva, ya que la respuesta a esta interrogante fue la de capacitar a los docentes en el uso de determinadas herramientas digitales (la plataforma Moodle y paquete G-suit) y alentarlos a usarlas en sus clases y de este modo los estudiantes adquirirían las competencias digitales que necesitaran. Esto llevó a suponer un plan general de intervención el cual ha podido ser aplicado de manera adecuada.

Pendientes

En la actualidad la única parte de la investigación faltante es el objetivo 4, ya que, no se ha podido recolectar la evidencia necesaria para respaldar este objetivo.

Referencias

Buzo, I. (2015). Posibilidades y límites de las TIC en la enseñanza de la Geografía. *Ar@cne: Revista electrónica*

de recursos de internet sobre geografía y ciencias sociales, abril(195).

<http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-195.pdf>

Capel, H. (2009). La enseñanza digital, los campus virtuales y la geografía. *Ar@cne: Revista electrónica de recursos de internet sobre geografía y ciencias sociales*, octubre(125). <http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-125.htm>

Delgado, K. (2004). Las plataformas en la educación a distancia. *Investigación Educativa*, 8(13), 109-111.

Diario oficial del Gobierno del Estado de Yucatán (2019). *Plan Estatal de Desarrollo 2018-2024*. https://www.yucatan.gob.mx/docs/transparencia/ped/2018_2024/2019-03-30_2.pdf

DOF. Diario Oficial de la Federación. (2020). *Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Morata.

García, J. (2012). Propuesta didáctica para la enseñanza de las tecnologías de la información geográfica. *Serie Geográfica*, 2012(18). <https://1library.co/document/8ydge5ly-propuesta-didactica-ensenanza-tecnologias-informacion-geografica.html>

Gaviño, J. (2018). *Google for Education - Qué es G suite*. Blog. <https://ideasparaprofes.com/google-for-education-que-es-g-suite>

Haller, E. & Kleine, P. (2001). *Using Educational Research: A School Administrator's Guide*. New York: Longman.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información de los Hogares (ENDUTIH)*. México.
- Moodle (2021). Acerca de Moodle. [#F.C3.A1cil_de_usar](https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle)
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Pérez, E. (2007). *Las webquests como elemento de motivación para los alumnos de educación secundaria obligatoria en la clase de lengua extranjera (Inglés)*. Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/41401>
- Pineda, P., Valdivia, P., Ciraso, A. (2015). *Actividades en Moodle: Manual de buenas prácticas pedagógicas*. Universidad Corporativa. Documento electrónico https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2016/149926/Moodle_buenas_practicas.pdf
- Quesedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 1(14), 5-39.
- Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9).
- <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/view/2219>
- Ros, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica* 2. <http://www.ehu.es/ikastorratza/2 Alea/moodle.pdf>
- Sagastizabal, M. & Perlo, C. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Crujía.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Ley General de Educación*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resouece/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- UNESCO (2018). *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/las_competencias_digitales_son_esenciales_para_el_empleo_y_1/

Apéndice A

Cuestionario y Entrevista

Entrevista Docentes	Cuestionario Alumnos	
<p>1. ¿Qué asignatura imparte?</p> <p>2. ¿Cuenta con internet? compañía y MB contratado.</p> <p>3. ¿Qué actividades y recursos utilizas al trabajar en la plataforma Moodle? (pase de lista, asignaciones de actividades, etc.)</p> <p>4. ¿Cuáles son las principales dificultades que tiene al usar la plataforma Moodle? ¿Cómo las resuelve?</p> <p>5. ¿Los estudiantes le orientan y apoyan a resolver las dificultades que se le presentan durante las sesiones sincrónicas?</p> <p>6. ¿Cuánto tiempo le dedica al diseño de sus actividades en la plataforma Moodle?</p> <p>7. ¿Qué aplicaciones del G suite utilizas para el desarrollo de las sesiones virtuales con los estudiantes?</p> <p>8. ¿Qué otras aplicaciones utilizas con la plataforma Moodle?</p> <p>9. ¿Cuándo retornemos al trabajo presencial, que le gustaría conservar del trabajo en línea? ¿Qué fortalezas le encuentra?</p> <p>10. ¿Qué otros recursos, actividades y herramientas consideras se pueden implementar para apoyar el aprendizaje de los contenidos de la asignatura?</p> <p>11. ¿Estaría de acuerdo que, al retorno de las clases presenciales, algún módulo de su asignatura</p>	<p>1. ¿Cuál es tu localidad?</p> <p>2. ¿Dónde tomas tus clases virtuales?</p> <p>3. ¿Tienes conexión a internet en tu hogar?</p> <p>4. ¿Tienes problemas de conectividad durante tus clases? ¿Cuáles?</p> <p>5. ¿Cuáles son tus competencias digitales? Descríbelas.</p> <p>6. ¿Qué se te dificulta al usar el Moodle y el Google Meet?</p> <p>7. ¿Qué dificultades se te presenta al usar las herramientas G-suite?</p> <p>8. ¿Qué elementos de los cursos en línea te gustan?</p> <p>9. ¿Te gustaría seguir llevando una materia en línea? ¿Cuál y por qué?</p> <p>10. ¿Qué elementos de los cursos cambiarías para reforzar tus competencias digitales?</p> <p>11. ¿Qué competencias digitales valdría la pena introducir en las clases? ¿Por qué?</p> <p>12. ¿Qué aspectos mejorarías en el entorno digital de tu escuela? ¿Cuáles y por qué?</p> <p>13. ¿En qué semestre te gustaría llevar una materia en línea?</p>	<p>continúe en línea? ¿Cómo sugiere implementarlo?</p> <p>12. ¿Cómo involucraría a otros docentes para que apoyen continuar con las sesiones virtuales?</p> <p>13. ¿De qué manera mejorarías las sesiones virtuales para que los estudiantes se sientan motivados?</p> <p>14. ¿Qué harías para que los estudiantes interactúen durante las sesiones virtuales?</p> <p>15. ¿Qué sugerías implementar para incrementar las competencias digitales de los estudiantes durante la pandemia?</p> <p>16. ¿Cuándo consideras que es el momento más oportuno para aplicar las acciones que fortalezcan las competencias digitales de maestros y alumnos?</p>

Percepción sobre competencias digitales docentes en estudiantes normalistas

Hugo Salvador Flores Castro

hugo.flores@normalrodolfo.edu.mx

Adriana Jaqueline Avilez Poot

adriana.avilez@normalrodolfo.edu.mx

José Antonio Chacón Chuil

jose.chacon@normalrodolfo.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”

Resumen

En esta propuesta se presentan los avances de una investigación que tiene como objetivo identificar las competencias (saberes) digitales docentes que poseen los estudiantes de una Escuela Normal de Yucatán; en una primera etapa, a través de un diagnóstico que permita conocer la percepción que poseen los estudiantes sobre dichas competencias y en segunda, a través de un instrumento de evaluación que permita corroborar dicha percepción. Para la primera etapa de la investigación se realizó un estudio cuantitativo no experimental con un modelo de encuesta transversal, la cual tiene como objetivo conocer las opiniones de los individuos participantes sobre el tema que se examina; la muestra se conformó por 67 estudiantes. Los resultados obtenidos hasta el momento permiten identificar que más del 70% de los estudiantes consideran tener un perfil intermedio con respecto a las competencias digitales docentes, el 24% consideran tener un perfil avanzado, el 3% un perfil básico y el 1% un perfil

avanzado.

Palabras clave

Competencias digitales docentes; estudiantes; educación superior; escuelas normales

Introducción

La formación de los estudiantes normalistas, y futuros profesionales de la educación, con respecto a las competencias (saberes) digitales docentes, ha sido un tema que ha cobrado nuevamente importancia en los últimos años debido al impacto y cambios educativos derivados de la pandemia del Covid-19, en donde docentes y estudiantes, tuvieron que desarrollar y fortalecer habilidades para la impartición y participación en sus clases en la modalidad virtual, en una primera instancia, y posteriormente en la modalidad híbrida.

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (Comisión Europea, 2007, p.7).

Ahora bien, la competencia digital docente se integra por la sucesión de tres componentes claves: habilidades digitales básicas (relacionadas con capacidades para el acceso, la gestión, la evaluación, la creación, la comunicación con las TIC), competencia didáctica con las TIC (capacidad de utilizar las TIC en los procesos de aprendizaje) y estrategias

de aprendizaje (reconocimiento de elementos para el aprendizaje permanente, así como ejercicios de reflexión metacognitivos sobre la relación entre TIC y desarrollo humano) (Krumsvik citado por Arellano y Andrade, 2020).

Durante la pandemia se implementaron diferentes estrategias, a nivel nacional y estatal, para la formación y habilitación de las competencias digitales del estudiantado y del profesorado, de tal forma que pudiesen continuar con el desarrollo de sus cursos apoyándose de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD). Sin embargo, al ser una formación con características más de tipo correctivas que formativas, se siguieron presentando algunas deficiencias en la impartición de dichos cursos.

En este sentido, desarrollar la competencia digital en el sistema educativo requiere una correcta integración del uso de las TIC en las aulas y que los docentes tengan la formación necesaria en esa competencia. Es probablemente este último factor el más importante para el desarrollo de una cultura digital en el aula y la sintonía del sistema educativo con la nueva “sociedad red”. (INTEF, citado por Tejada y Pozos, 2018)

Cabero y Martínez (2019) señalan que hablar de formación del docente en TIC es asumir desde el principio que no es una acción puntual, sino gradual, que debe llevarlo desde el conocimiento y manejo técnico de los instrumentos de la “galaxia mediática”, hasta la transformación de sus prácticas educativas para favorecer la creación de entornos flexibles y enriquecidos.

Desarrollo de las competencias digitales docentes en la

Licenciatura en Educación Primaria

La formación de las competencias digitales docentes de los estudiantes normalistas en los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria se concibe de manera diferente de acuerdo al plan que se esté analizando; en el correspondiente al 2018, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) se promueve en cada trayecto formativo de manera transversal, para complementar la formación integral del futuro docente. El desarrollo de habilidades digitales y tecnológicas tenía el objetivo de enriquecer el trabajo en el aula y favorecer el aprendizaje permanente y autónomo, rompiendo las barreras del espacio y el tiempo (SEP, 2018).

Por otra parte, el plan de estudios 2022 considera, en su malla curricular, cinco trayectos formativos, siendo uno de ellos el de “Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales”, cuyo propósito es la articulación de los contenidos curriculares y el desarrollo de experiencias de aprendizaje mediante el uso de las TICCAD a través de dos asignaturas: “Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza” y “Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida. Su pedagogía y didáctica”, que se cursan en el primer y segundo semestre respectivamente y que corresponden a la fase 1 de inmersión del plan de estudios.

Durante el desarrollo del primer curso, se espera que el estudiantado normalista haga uso de la tecnología educativa en los diferentes escenarios y contextos educativos, brindando la posibilidad de innovar y gestionar su práctica docente con apoyo de las distintas herramientas

digitales que se tengan al alcance, lo que lleva a situar al estudiante en todo momento en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje. Se pretende que este curso se lleve a cabo bajo la modalidad de curso-taller para desarrollar los saberes pedagógicos, didácticos, científicos y tecnológicos, necesarios para generar procesos de aprendizaje significativos, colaborativos e incluyentes (SEP, 2022).

Como se puede observar, en la actualización del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2022, las asignaturas correspondientes al aprendizaje y enseñanza de las TICCAD se reincorporan luego de su eliminación en el Plan 2018. El incluir nuevamente estas asignaturas surge de la necesidad de contar con estudiantes normalistas que posean competencias (saberes) digitales docentes que les sean de utilidad en su formación durante la licenciatura, así como en su práctica docente y profesional en la escuela primaria, atendiendo así una necesidad y área de oportunidad identificada en los docentes durante la pandemia.

Objetivo

Identificar la percepción de los estudiantes normalistas con respecto a sus competencias (saberes) digitales docentes.

Metodología

Durante la primera etapa de la investigación se ha realizado un estudio cuantitativo no experimental, de corte transversal y bajo un enfoque descriptivo.

Participantes

La población se encuentra constituida por 67

estudiantes pertenecientes a una Escuela Normal de Yucatán; de los participantes el 80% (53) son mujeres y el 20% (14) son hombres.

Instrumento

Con el objetivo de poder conocer la percepción de los estudiantes con respecto a sus competencias (saberes) digitales docente, se utilizó el test ikanos de competencias digitales para estudiantes, el cual proporciona un perfil digital basado en el marco europeo de competencias digitales DigComp, dicho marco ofrece una herramienta para mejorar la competencia digital de los estudiantes en los ámbitos académico y profesional, además de proporcionar un marco de referencia común de lo que significa ser digitalmente competente en el ámbito educativo. El marco europeo DigComp establece 5 áreas y 21 competencias (Figura 1), mismas que se diagnostican en el test.

Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
5 áreas	21 competencias	Niveles de competencia
ÁREA	COMPETENCIA	
Nucleares	1.1 Navegar, buscar y filtrar la información	
	1.2 Evaluuar la información	
	1.3 Almacenar y recuperar la información	
	2.1 Interactuar a través de las tecnologías	
	2.2 Intercambiar información y contenidos	
Transversales	2.3 Participar en la ciudadanía digital	
	2.4 Colaborar a través de canales digitales	
	2.5 Netiqueta	
	2.6 Gestionar la identidad digital	
	3.1 Desarrollar contenidos	
Transversales	3.2 Integral y reelaborar contenidos	
	3.3 Copyright y licencias	
	3.4 Programar	
	4.1 Proteger dispositivos	
	4.2 Proteger datos personales	
Transversales	4.3 Proteger la salud	
	4.4 Proteger el medio ambiente	
	5.1 Resolver problemas técnicos	
	5.2 Identificar necesidades tecnológicas	
	5.3 Usar la tecnología de forma creativa	
Transversales	5.4 Identificar lagunas en la competencia digital	

Figura 1. *Marco europeo DigComp*

Resultados preliminares

A partir de la información obtenida se presentan los resultados preliminares de la investigación realizada (Tabla 1).

Tabla 1. *Media de las áreas de la competencia digital docente*

Área	Básico	Intermedio	Avanzado	Experto
Información	4.5%	59.7%	32.8%	3%
Comunicación	3%	56.7%	40.3%	0%
Creación de contenidos	19.4%	64.2%	16.4%	0%

Seguridad	11.9%	64.2%	23.9%	0%
Resolución de problemas	4.5%	68.7%	26.9%	0%
Perfil general	4.5%	70.1%	23.9%	1.5%

Con los resultados obtenidos se realizará un segundo ejercicio de evaluación que tendrá como objetivo verificar si existe correlación entre la percepción de las competencias digitales docentes con el conocimiento y aplicación de dichas competencias. De igual manera se está realizando el análisis para medir la fiabilidad del instrumento, así como la varianza de cada una de las áreas y del test en su diagnóstico general.

Referencias

- Arellano Vega, A. I., & Andrade Cázares, R. A. (2020). Competencias digitales docentes en profesores universitarios. (Spanish). *Journal Educational Innovation / Revista Innovación Educativa*, 20(83), 35–53.
- Cabero Almenara, J., & Martínez Gimeno, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. (Spanish). *Profesorado: Revista de Curriculum y Formacion Del Profesorado*, 23(3), 247–268.
- <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las

Comunidades Europeas.

SEP (2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.*
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0

SEP (2022). *ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican.*
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0

Tejada Fernández, J., & Pozos Pérez, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con tic. (Spanish). *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 22(1), 25–51.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9917>

El uso de las tecnologías en la formación inicial de docentes

Roxana del Carmen Canto Hau
roxanacanto@hotmail.com

Centro de Actualización del Magisterio Yucatán

Resumen

La presente investigación se realizó en una institución pública de Educación Superior para identificar las habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en estudiantes de carrera y demuestra la importancia que tiene la competencia digital en la formación inicial de docentes de educación primaria. El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo bajo el método de investigación acción. El diagnóstico efectuado permitió reconocer las áreas de oportunidad de los participantes, alumnos del último grado de la Licenciatura en Educación Primaria. Los resultados del diagnóstico generaron diversas teorías prácticas, desde la perspectiva de los participantes, entre las que destaca que a pesar de reconocer la importancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación, las usan muy poco en su desempeño en el aula, ya sea por desconocimiento, poca práctica, la falta de internet en los colegios donde realizan sus prácticas profesionales o porque no se cuenta con los recursos necesarios, como computadora e internet. De igual manera, las teorías prácticas derivaron en hipótesis de acción, las cuales servirán para crear un plan de intervención que fortalezca las áreas de oportunidad detectadas.

Palabras clave

TIC, aprendizaje, formación inicial de docentes.

Fenómeno de interés

Este apartado describe el fenómeno de interés de la investigadora. En el mismo se señala el contexto donde se desarrolló el trabajo, la importancia de la temática abordada, el problema inicial del cual se origina y el método seleccionado para el tratamiento de este, así como las conclusiones que derivaron del estudio.

Contexto local

Esta investigación se lleva a cabo en la Escuela Normal de Ticul, Yucatán (ENTY), de sostenimiento público y ubicado en el nivel de la Educación Superior, donde se imparte la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). La Normal está adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde el 10 de octubre de 1977, a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) y en el Estado la administra la Secretaría de Investigación, Innovación y Educación Superior (SIIIES).

La ENTY atiende alumnos de diferentes partes del sur de Yucatán, como Ticul, Dzan, Muna, Oxkutzcab, Tekax, Tzucacab, Peto, Akil, Maní y comunidades circunvecinas.

La LEP se imparte en ocho semestres. En los semestres séptimo y octavo los alumnos realizan una práctica profesional de tiempo completo en distintas escuelas primarias de la región Sur de Yucatán, denominada en la malla curricular del plan de estudios 2018 “Aprendizaje

en el servicio". Esa práctica les sirve de insumo para desarrollar sus trabajos de titulación, ya sea Tesis o Informe de prácticas.

En el perfil de egreso de la carrera del plan 2018, establecido en el Acuerdo 14/07/18 (Diario Oficial de la Federación, 2018), las competencias genéricas planteadas a desarrollar son: 1) Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo; 2) Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal; 3) Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo, y 4) Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica (p. 12).

En cuanto a las competencias profesionales, las indicadas en el perfil de egreso son:

- 1) Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional; 2) Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos; 3) Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio; 4) Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea

educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos; 5) Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación; 6) Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional y 7) Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (p. 13).

En la competencia profesional número tres se especifican los siguientes indicadores: a) Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, así como las adecuaciones curriculares y didácticas pertinentes; b) Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes, y c) Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva. Al parecer es este último punto que no se está cumpliendo en la formación estudiantil y la competencia genérica número cuatro.

Contexto ético

Desde hace tiempo, el uso de las tecnologías ha sido considerado fundamental para la mejora educativa, pero a raíz de la pandemia de COVID-19, éstas se transformaron

en una necesidad social para garantizar la educación como un derecho básico.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) apoya el uso de las TIC para ampliar el acceso a las oportunidades educativas y avanzar en la inclusión, mejorar la pertinencia y la calidad del aprendizaje.

Durante la pandemia, los países que no contaban con una infraestructura tecnológica suficiente ni con sistemas de aprendizaje digital adecuados sufrieron las mayores interrupciones educativas y pérdidas de aprendizaje (UNESCO, 2022).

México figura entre los países afectados en lo educativo por la pandemia. De acuerdo con el Instituto Mexicano para la Competitividad (2021), estimaciones del Banco Mundial señalan que la pandemia causó en el país un rezago que equivale a dos años de escolaridad. Antes de la pandemia los mexicanos alcanzaban en promedio aprendizajes correspondientes a tercero de secundaria. Hoy su conocimiento llega sólo al equivalente a primero de secundaria.

Además, por lo menos 628 mil jóvenes entre 6 y 17 años han interrumpido sus estudios debido a la crisis económica derivada de la pandemia, según cálculos del Banco Interamericano de Desarrollo. Una disminución de esta magnitud significa un retroceso de 13 años en el nivel de asistencia escolar (García, 2021).

De acuerdo con los resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación realizada

por el INEGI (2021), 2.3 millones de personas no se inscribieron en el ciclo 2020-2021 por efecto de la pandemia: 26.6% no lo hizo por considerar que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje; 25.3% debido a que alguno de sus padres o tutores se quedaron sin trabajo y 21.9% por carecer de computadora, otros dispositivos o conexión de internet.

En la misma encuesta se señala que la modalidad educativa en línea impactó de forma negativa el aprendizaje en México, ya que el 58.3% señaló que se aprende menos así que de manera presencial, aunada a la falta de seguimiento al aprendizaje de los alumnos como la principal con el 27.1% y, finalmente, la falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de docentes, padres o tutores para transmitir los conocimientos, con 23.9%.

Las perturbaciones de la educación claramente al descubierto la necesidad urgente de unir las tecnologías y los recursos humanos para transformar los modelos escolares y construir sistemas de aprendizaje inclusivos, abiertos y resilientes.

Problema inicial

En el trabajo con estudiantes del último grado de la LEP 2018 en la Escuela Normal de Ticul, en el ciclo escolar 2021-2022, se observó que la mayoría de los alumnos no ha desarrollado adecuadamente dos competencias del perfil de egreso: la genérica, “Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica” y el indicador “Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y

tecnológicos para favorecer la educación inclusiva”, correspondiente a la competencia profesional número tres.

El espacio donde se observó que los alumnos utilizan muy poco o nada las herramientas tecnológicas en sus prácticas profesionales es en la asesoría de titulación, donde el objetivo principal es elaborar sus documentos recepcionales a lo largo del último grado de la carrera. Es importante enfatizar que el curso escolar se desarrolló bajo tres modalidades: virtual, mixta y presencial, ésta última en los últimos meses del ciclo.

Fue común observar que los docentes en formación sólo utilizaban Word o Power point para explicar los avances del trabajo de titulación, si se les pedía que utilizaran otras aplicaciones tecnológicas, como por ejemplo Canva o Genially, la mayoría comentaba que no sabía utilizarlas o les llevaba más tiempo elaborar sus avances por desconocer su uso.

El poco uso de las tecnologías en su quehacer docente como practicantes también se observó mediante revisiones del capítulo II “Diagnóstico del Problema y Plan de acción”, inciso 2.2 Plan de acción, donde fue notorio ver que incluían actividades que no implicaran la utilización de las TIC, la mayoría se basaba en la realización de tareas con materiales impresos, ya sea de texto o imágenes (fotocopias), lo más cercano a lo tecnológico eran videos de YouTube.

Mediante el análisis de las actividades propuestas en el capítulo II mencionado, se concluyó que los alumnos preferían no utilizar las herramientas digitales al momento de aplicar las actividades del plan de acción. Era notorio

el poco uso de las herramientas digitales para hacer más atractiva la enseñanza a distancia, mixta o presencial. La justificación era en algunos casos que la escuela donde practicaban no tenía internet, pero había casos en donde el colegio sí contaba con internet y aun así no utilizaban las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otras palabras, demostrar las habilidades tecnológicas era un reto para los alumnos, mucho más cuando se trataba de manejar aplicaciones o plataformas digitales (lo más común era Classroom) e incorporar actividades que incluyeran recursos digitales.

Lo descrito resulta grave, ya que la enseñanza y el aprendizaje por medio de las tecnologías tiene un gran significado en el rol que juega el maestro el siglo XXI, además es considerada una competencia del perfil docente de la Nueva Escuela Mexicana, pues le permite al profesor enseñar de forma innovadora, despertar el interés de los niños y desarrollar aprendizajes significativos.

Ante esta realidad, surge la necesidad de responder a la pregunta: ¿cómo lograr que los alumnos de la Escuela Normal de Ticul fortalezcan la competencia tecnológica para el mejoramiento de su formación docente?

Se espera que una vez concluida la investigación los estudiantes desarrollen suficientes habilidades tecnológicas que ayuden a mejorar su enseñanza y, por ende, el aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, se espera que de esta forma fortalezcan las competencias genérica y profesional relacionadas con las tecnologías en el perfil de egreso de la carrera.

Enfoque de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo bajo el método de investigación acción. La investigación cualitativa se apoya en un conjunto de técnicas de investigación que se utilizan para obtener una visión general del comportamiento y la percepción de las personas sobre un tema en particular.

La investigación acción permite estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación. Según Colmenares & Piñero (2008), esta herramienta metodológica ayuda a comprender a profundidad a una organización desde la óptica de los propios actores que la integran, quienes generan espacios por y entre ellos mismos para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar las prácticas educativas dentro y fuera del aula, con el propósito de generar teorías.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que el proceso de la investigación acción se estructura por ciclos y se distingue por la flexibilidad, pues es válido e incluso necesario realizar ajustes conforme se avanza en el estudio, hasta que se alcanza el cambio o la solución al problema.

Diagnóstico

Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que el diagnóstico permite conocer el problema a profundidad, a través de la inmersión en el contexto a estudiar, a fin de comprender ampliamente quiénes son las personas involucradas, cómo se han presentado los eventos o situaciones y lograr claridad conceptual del problema a

investigar e iniciar con la recolección de datos.

Propósito

El propósito del diagnóstico es obtener teorías prácticas e hipótesis de acción que permitan clarificar el problema identificado y las posibles soluciones relacionadas con el fortalecimiento en el uso de las TIC en la enseñanza proporcionada por los docentes en formación.

Procedimiento

En la realización del diagnóstico primero se diseñó un plan de recolección de datos que precisara la información que se buscaba, la fuente de donde provienen esos datos, los instrumentos y técnicas para la recolección de la información, el responsable y los tiempos que se ocuparían para esta tarea. Para esto se utilizó la observación, un cuestionario y una entrevista, ambos con respuestas no estructuradas, para alumnos, a fin de conocer lo que sucede en relación con su enseñanza, las fortalezas, las debilidades, las estrategias de cambio propuestas por los propios actores y el momento adecuado para el cambio.

Posteriormente, se procedió a elaborar los guiones correspondientes que se orientaron a la búsqueda de datos respecto al uso de las TIC:

- Su implementación, las actividades y estrategias digitales que ejecutan, los tipos de herramientas digitales que utilizan, la comunicación que establecen con los alumnos y padres de familia por medio de las tecnologías y el impacto en la enseñanza.
- Fortalezas de la implementación de las TIC para la enseñanza.
- Debilidades en torno a la utilización de las herramientas

tecnológicas.

- Propuestas de cambio de la práctica docente para mejorar la competencia de la implementación y uso de las TIC.
- Momento adecuado para el cambio en la enseñanza por medio de la implementación de las TIC.

Recolección de datos

La recolección de datos estuvo a cargo de la investigadora, quien recopiló las respuestas de ocho alumnos; esta tarea se llevó a cabo en línea debido a la contingencia del COVID-19 y a que los estudiantes manifestaron complicaciones para realizar actividades de manera presencial.

Cadenas semánticas

Una vez recabada toda la información, se procedió a realizar la identificación de las cadenas semánticas, categorías y códigos de cada instrumento aplicado, procedimiento que facilitó utilizar los datos obtenidos de manera significativa.

Como siguiente paso, todas las cadenas semánticas se escribieron en tablas elaboradas en Word, con tres clasificaciones: Metacategorías, Categoría y Subcategoría. En total, se distinguieron cinco metacategorías, relacionadas con el contenido de las entrevistas realizadas, que tuvieron como eje el uso de las tecnologías para la enseñanza: Diagnóstico (manera en la que los docentes implementan las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia), Fortalezas (aspectos de la enseñanza que conservarían), Debilidades (aspectos de la enseñanza que cambiarían), Estrategia de cambio (manera

en la cual les gustaría cambiar el proceso de enseñanza), y Momento de cambio (momento en que creen oportuno hacerlo).

Siguiendo con el proceso de ordenar la información, en cada tabla se presenta la categorización de los códigos principales identificados de las cadenas semánticas. La subcategoría correspondiente al tipo de participantes, fue: docentes en formación.

Resultados

Con base en constantes identificadas en las respuestas de las entrevistas realizadas a los ocho alumnos se rescataron los códigos por categoría, que resultaron de las cadenas semánticas identificadas en el diagnóstico y que llevaron a establecer diversas teorías prácticas.

A continuación, se presentan las fortalezas y debilidades con base en lo señalado por los docentes en formación.

Tabla 1

Fortalezas y debilidades del uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje.

Categoría	
Fortalezas	Debilidades
-Hacer presentaciones más llamativas.	-Las clases virtuales son difíciles porque en ocasiones falla el internet o no todos los alumnos lo tienen y eso lo complica.
-Enseñar a distancia	
-Las clases se vuelven más innovadoras, motivadoras e interactivas.	-Los padres de familia no cuentan con las herramientas necesarias.

-Es el único medio de comunicación que tenemos con los alumnos y padres de familia.	-No todos los alumnos cuentan con internet y los medios para comunicarse todos los días.	realizar con el WhatsApp.	cuentan con una computadora e internet.
-Facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se puede acceder en cualquier nivel educativo.	-Desconocimiento de las herramientas para el proceso de enseñanza por parte de maestros.	-Mucha ventaja, ya que es el único medio de comunicación que tenemos con los alumnos y padres de familia.	-Es complicado por la gran desigualdad que existe en el acceso a las tecnologías en la sociedad mexicana.
-Hacer uso de las TIC facilita la comprensión en los alumnos.	- La falta de constancia de los padres y la carencia de internet y un celular.	En la Tabla1 se pueden observar las fortalezas y debilidades relacionadas con el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede resaltar entre las fortalezas que las tecnologías facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyen a que los niños comprendan más, mejora la comunicación con alumnos y padres de familia, así como se convierte en un medio de actualización de los docentes. Entre las debilidades destaca que no todos cuentan con las facilidades de contar con algún dispositivo electrónico ni internet.	
-La comunicación con los padres de familia.	-A veces los alumnos no pueden conectarse a la misma hora, además de no contar con un dispositivo electrónico.	Conclusiones	
-Estar en contacto con los niños y no desconectarme por completo de ellos.	-El servicio de internet es de baja calidad. No responde a las necesidades de la demanda.	A partir de la reflexión de los datos recabados se presentan las teorías prácticas e hipótesis de acción propuestas para validarse en esta investigación; mismas que ayudarán a mejorar o fortalecer el proceso de la enseñanza-aprendizaje mediante el uso de las TIC en la institución.	
-Estar en contacto con mis alumnos a través del celular para tratar temas de enseñanza.	-Es complejo contactar a todos los alumnos.	Tabla 2	
-Utilizar algunas plataformas que puedo seguir actualizándome sin salir de casa.	-Las escuelas no cuentan con la tecnología suficiente, haciendo que no sea posible implementar presentaciones, recursos de multimedia y plataformas.	<i>Teorías prácticas e hipótesis de acción</i>	
-Saber todo lo que se puede	-No todos los alumnos	Teorías prácticas	Hipótesis de acción
		-Las clases virtuales son difíciles porque en ocasiones falla el internet o no todos los alumnos lo tienen	-Si todos los alumnos contaran con internet, las clases virtuales se desarrollarían de forma fácil

complica el proceso de y se facilitaría el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-No todos los alumnos cuentan con una computadora e internet, por la gran desigualdad que existe en el acceso a las tecnologías en la sociedad mexicana.

-Si todos los alumnos contaran con computadora e internet, las clases se volverían más innovadoras, motivadoras e interactivas.

-Existe desconocimiento de las herramientas tecnológicas por parte de maestros, por falta de actualización y apoyo de las autoridades, lo cual afecta el aprendizaje de los niños.

-Si los maestros recibieran actualización y apoyo de las autoridades en cuanto a la actualización de las herramientas tecnológicas, mejoraría el aprendizaje de los niños.

-Los docentes, padres de familia y alumnos no pueden comunicarse adecuadamente mediante las TIC, debido a que no cuentan con computadora o dispositivos electrónicos e internet.

-Si docentes, padres de familia y alumnos contaran con computadora o dispositivos electrónicos e internet, la comunicación mediante las TIC sería la adecuada.

-Es complejo para los docentes contactar a todos los alumnos porque el servicio de internet es de baja calidad, no responde a las necesidades de la demanda.

-Si el servicio de internet fuera de buena calidad, los docentes podrían contactar a todos los alumnos.

-Las escuelas no cuentan con la tecnología suficiente, haciendo que no sea posible

-Si la SEP dotara a escuelas, maestros y alumnos de herramientas tecnológicas,

implementar presentaciones, se facilitaría la implementación de recursos de multimedia y plataformas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

facilitaría la implementación de recursos de multimedia y plataformas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción.

Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), pp. 96-114.

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0

García, P. (2021). *Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia*. Documento electrónico. <https://imco.org.mx/el-rezago-educativo-pone-en-riesgo-a-una-generacion-de-estudiantes/#:~:text=De%20acuerdo%20con%20estimaciones%20del,a%201%C2%B0%20de%20secundaria>

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^aEdición). México: McGraw Hill.

INEGI (2021). *Comunicado de prensa Núm.*

185/21.

[https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa
/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-
ED_2021_03.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf)

UNESCO (2022). *Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación.*

Documento electrónico.

[https://www.unesco.org/es/digital-education/need-
know](https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know)

La relevancia de una práctica docente intercultural en la Educación Normal

Ideología del progreso, Interculturalidad crítica y pensamiento decolonial en la formación de agentes formadores

Jorge Luis Gómez Guzmán

jorgegomezguzman@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 A,
Mérida, Yucatán.

Resumen

En esta ponencia se aborda el tema los sentidos de la educación y su relación con la movilidad social, la descaracterización étnica y su vinculación con la colonialidad del pensamiento que se observan en el pensamiento de estudiantes de educación primaria de origen maya del oriente de Yucatán. El punto de partida son las representaciones sociales que estudiantes de primaria, de escuelas ubicadas en distintas localidades la península de Yucatán, tienen acerca de las razones por las que tienen que estudiar. Es un acercamiento a las subjetividades de los infantes en torno a la escuela y lo que esperan lograr al final del recorrido escolar en términos de su movilidad social, aspecto que se condensa en la expresión coloquial “ser alguien en la vida”. Pensamiento que de una u otra manera se encuentran improntados por los elementos axiológicos y de sentido derivados de los contenidos curriculares a los que han tenido acceso. La expresión “ser alguien en la vida” a partir de la educación remitió a dos grandes temas propios de los objetivos de la educación primaria e indígena en particular: a) el fortalecimiento identitario del grupo étnico de pertenencia y, b) el enfoque intercultural. Por lo

que el análisis se fundamenta en tres enfoques teóricos, esto es: la perspectiva del ser y no ser que se traduce en rupturas de pertenencia y de adopción de horizontes de vida cercanos a la cultura hegemónica; la interculturalidad crítica y el enfoque de inclusión educativa decolonial.

Palabras clave

Educación, descaracterización étnica, colonialidad del pensamiento, cultura, hegemonía.

Desarrollo

En comunicación personal, maestros del Consejo Nacional de Fomento Educativo, comentaron que en algunas poblaciones indígenas del oriente de Yucatán, los padres de familia se oponen a que sus hijos sean educados a partir de la lengua maya, en tanto lengua materna, una vez que por experiencia propia, no desean que sus hijos experimenten eventos de discriminación, exclusión y racismo, además de reconocer que en el sistema educativo mestizo-nacional la práctica de la lengua propia pierde relevancia frente al español; en resumen, las familias de los infantes han comprendido que en las actuales condiciones sociales, económicas y político-culturales, la lengua maya y posiblemente muchos de los rasgos de su cultura no son prácticos en el seno de una sociedad que en los hechos es etnocéntrica (mestizo-nacional-estaunidecentrica), en donde para sobrevivir en la edad adulta, sus hijos deben estar en condiciones de competir con otros para poder incorporarse al mercado de trabajo y, en términos culturales, no ser objeto de exclusión en esta misma sociedad.

Cómo se sabe desde hace décadas, la escuela es vista como el sitio en donde las nuevas generaciones se forman para estar en condiciones de insertarse en el mercado de trabajo y reproducirse socialmente, con la idea de que la educación les permitirá adquirir capital cultural que le posibilitara cierta movilidad social (López, 2011, p. 75-78) y, en términos culturales, aprehender nuevos sentidos de ser para incorporarse a un nuevo grupo social y alejarse de aquel que, desde la postura del régimen de verdad, connota pobreza, antiguo, tradicional.

El enfoque desde el que se parte, no es el de una situación en donde los padres de familias, los niños y los maestros se encuentren en una actitud y subjetividad de resistencia ante el embate de los modos de pensar y vivir de la sociedad mestiza-regional, sino más bien, es una situación en la que las familias se encuentran inmersas en una dinámica de adecuación de los elementos culturales e identitarios, de forma tal que, a estas nuevas generaciones les sea posible reproducirse en las condiciones actuales de vida signadas por la presencia del modelo de económico capitalista, de acuerdo a la actividad económica predominante por regiones, por ejemplo: al mercado de trabajo industrial y de servicios en la zona Metropolitana de Yucatán; en la actividad turística en el oriente yucateco y en la zona turística de Q. Roo), en Campeche, en la región agrícola de los Chenes, ya como jornaleros o como pequeños productores en la agricultura comercial.

El ya tradicional tema antropológico del cambio cultural reaparece en las poblaciones mayas, no bajo una forma antagónica, de resistencia, sino de aceptación, de

reconfiguración e incertidumbre.

La anterior problemática ha sido abordada desde tiempo atrás como parte de la política indigenista del Estado mexicano, pero lo que interesa en este trabajo es lo que ha sucedido desde la irrupción del enfoque intercultural en el discurso educativo ya desde un enfoque moderado, propio de la Educación intercultural bilingüe, pasando por la interculturalidad para todos/as que tiene un enfoque cercano a la interculturalidad funcional (Ramírez, 2020) o administración de la diversidad (Jiménez, 2005; Dietz, 2007; Walsh, 2006).

Ahora bien, las anteriores afirmaciones deben de articularse con propuestas teóricas que expliquen los procesos de hegemonización del pensamiento, de los modos de ver el mundo, de conocerlo y vivirlo, a partir de procesos de desplazamiento de sistemas simbólicos y de significados de los pueblos originarios, por aquél que es propio del sistema-mundo capitalista, eurocéntrico, patriarcal (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 13; Grosfoguel, 2013, p. 42) mestizo-nacional, para completar su configuración; aspecto que a su vez, guarda cierta familiaridad con la noción de violencia simbólica, entendida “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 45).

Es acá en donde toman relevancia los siete ejes articuladores del Marco Curricular de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente, el eje de la Inclusión (educativa decolonial), Pensamiento Crítico y la de la Interculturalidad

Crítica (SEP, 2022). En el eje de la inclusión educativa se propone que éste tiene como objetivo “establecer un eje integrador de formación que comprenda una educación incluyente de carácter decolonial...[de manera que]... permitan comprender, durante la educación básica, la lógica colonial que opera en nuestra experiencia humana cotidiana (SEP, 2020, 95 y 96); es decir, propiciar un pensamiento crítico en el infante de manera que le permita identificar (dimensión epistémica) la esencia tras la apariencia de los fenómenos sociales y naturales, desde una perspectiva intercultural crítica, por consiguiente, al incorporar en su conocer la variable poder, que a su vez explica y permite visualizar las relaciones sociales asimétricas que se configuran en la cotidianidad del existir y, que se encuentra precisamente el pensamiento del “ser o no ser alguien en la vida”, de percibir la escuela exclusivamente como agente de formación como cuadro laboral y no como agente formativo en las diversas dimensiones del ser humano.

“Llegar a ser alguien” y otras razones de rechazo a las escuelas indígenas

La información que se presenta se obtuvo a partir de una encuesta aplicada a alumnos del sexto grado de primaria, en una localidad de Campeche; en seis de Yucatán, además de una entrevista focal. Los datos provienen de una investigación más amplia cuyo tema central fue el registro de la desigualdad social y las políticas públicas en la Península de Yucatán, como parte del Programa de Etnografía de las regiones indígenas.

La encuesta tuvo como propósito identificar a los/as alumno/a su condición de maya hablante; la ocupación de los

padres; se preguntó a los niños (as) donde les gustaría trabajar cuando fuesen grandes y cuál es la importancia que tiene para ellos estudiar.

Los datos que inquieren sobre el sentido que el alumno(a) le otorga a la educación se clasificaron en cuatro categorías: 1) la educación como fuente de saber, 2) la educación como medio para alcanzar una meta, 3) para buscar trabajo y 4) para ser alguien en la vida.

Resultados

Tabla 1. *Percepciones de los Niños/as del área estudiada en Yucatán*

Percepciones	Frecuencia	Porcentual
Alcanzar una Meta	35	36
Ser alguien en la vida	15	15
Buscar trabajo	24	25
Como fuente de Conocimiento	23	24
Total	97	100

Fuente: Datos de encuestas del Equipo de Etnografía

Sí tomamos los valores relativos de frecuencia en las respuestas dada por los infantes como indicadores del sentido que le atribuye a la educación, encontramos que la educación asociada al “sueño”, anhelo o meta a alcanzar se presenta como el motivo con mayor frecuencia, esto es, el 36 %; mientras la categoría “el estudiar para buscar trabajo, con una 25 % y el “asistir a la escuela es por el interés de conocer o saber” con 24 %; finalmente, el ser alguien en la vida se obtuvo un 15 %. Ahora bien, si consideramos que la

categoría “alcanzar una meta”, ser alguien en la vida y obtener empleo en el mercado urbano de trabajo se encuentran inscritos en una misma línea semántica, lo que puede colegir es la presencia de un imaginario fundamentado en la interiorización progresiva de las experiencias de familiares, conocidos que han incursionado en el mercado de trabajo urbano lo que les ha permitido llegar a determinadas conclusiones prácticas de la vida cotidiana en torno al acceso a trabajos remunerados, esto es:

1. El mercado de trabajo exige determinado nivel de competencias que la escuela ofrece.

2. Tus conocimientos, tus costumbres, tus concepciones derivadas de la cultura local no son útiles en el mundo mestizo-nacional, sino pueden ser fuente de estigmatización y discriminación.

3. El modo urbano mestizo-nacional-occidentalocéntrico de vivir, estar, pensar es “moderno”, avanzado y que indica “progreso”. Es decir, el insertarse en el mundo del consumismo, de la modernidad líquida (Bauman, 2000), del individualismo entre otros tantos derivados propios de la civilización contemporánea.

Lo que hacemos no es más que arribar de nueva cuenta a ciertas certezas ya existentes, pero de igual modo se demuestra, de nueva cuenta, el carácter homogeneizante de la educación indígena, que sigue reproduciendo con mayor intensidad los sistemas de significados propios de la sociedad mayor dominante, de corte mestizo-occidental-capitalista. La expresión “ser alguien en la vida”, que ha invisibilizado su trascendencia tras su uso cotidiano y doméstico, esconde las relaciones asimétricas que Santos

(2017) y Grosfoguel (2013) enuncian como la presencia de la línea de la colonialidad del pensamiento que separa la condición del ser y la del no ser, fuente del pensamiento racista y discriminador.

La inclusión en el marco curricular de la inclusión educativa decolonial apunta precisamente a incorporar en los procesos educativos elementos epistémicos, praxiológicos y humanistas que permitan “... la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas...” (SEP, 2022, p. 95). Claro, este es el camino, faltaría andarlo.

A manera de cierre

El niño(a) de las localidades estudiadas asocia el hecho de estudiar con la obtención de trabajo y posiblemente, obtener una profesión. En este punto radican sus posibilidades de mejoramiento de sus condiciones de vida y “ayudar a los padres u otros familiares,” cuando sean el momento.

Desde la perspectiva de los padres de familia, el que el hijo/a estudie representa una oportunidad, por eso se “debe aprovechar”, por lo que vale la pena hacer el esfuerzo familiar, “hasta donde me alcance la fuerza”, dirían los padres de familia.

En tanto estudiar, es una posibilidad, un factor favorable para “salir adelante”, se parte del reconocimiento que el estudiante se encuentra en situación desfavorable, vulnerable, por lo que el porvenir no garantiza la conclusión de proceso educativo que se inicia, cuando

menos hasta secundaria, el bachillerato poco a poco se abre camino a partir de los bachilleratos comunitarios. El acceso a la educación es un verdadero reto y oportunidad.

Así lo refirió una informante: “Sí, deben aprovechar porque aquí, los niños terminan su primaria y su secundaria...Claro, la escuela si es importante porque de esa manera aprenden ellos a contar, a leer de lo contrario no podrían salir adelante, porque sus papás no saben leer y escribir para que sean más que sus papás”.

El docente opina que algunos padres de familia se muestran reticentes a enviar a sus hijos a la escuela debido a que “los padres de familia ponen a trabajar a sus hijos en lugar de enviarlos a la escuela. La hipótesis de la costumbre se mueve en el campo de lo subjetivo, mientras lo económico, en lo objetivo; lo que puede incidir en el campo del sentido de la educación. Entonces, estudiar se convierte en una actividad que corresponde a determinado ciclo de vida del infante, mientras alcanza la edad y corporeidad necesaria para incorporarse al circuito del mercado de trabajo que el modelo de acumulación de capital de la península “ofrece”.

Efectivamente, esta es uno de los propósitos del sistema educativo nacional, pero también lo es la formación integral de los niños/as de México y de la península en particular, lo que -desde la lógica de las interrelaciones- lleva a pensar en el currículo que prescribe la formación de los formadores de formadores, desde esta óptica, a todas luces exige la revisión del enfoque intercultural desde el que se esté partiendo, de uno centrado en valores a otro que atraviesa por los enfoques epistémicos, hermenéuticos y dialogales (Santos, 2017); del conocimiento de un enfoque de educación

inclusivo decolonial que implica adentrarse en la reflexiones actuales centradas en procesos de construcción de conocimiento y de ser desde el Sur, es decir, desde las experiencias acumuladas por nuestros propios pedagogos y desde la propia experiencia del colectivo docente; lo anterior implica una nueva ruta, una ruta propia.

Referencias

- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). Fundamentos de la violencia simbólica. En Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. España: Editorial Laia.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Dietz, G. (2007). La Interculturalidad entre el Empoderamiento de Minorías y la “Gestión” de la Diversidad. En *Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, III(12), 27-45
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro

genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI.
Tabula Rasa, Julio-diciembre(19).
<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n19/n19a02.pdf>

Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca*, México, Universidad de Granada, Departamento de Antropología Social.

López, R. (2011). *Etnicidad y clase media, los profesionistas mayas residentes en Mérida*, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Peninsular.

Ramírez, A. A. (2020). Género, vulnerabilidad y educación en países iberoamericanos. Un análisis desde la interculturalidad crítica. *Rumbos TS*, XV(23).
DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.436>

Santos, J. A. (2017). *Filosofía Intercultural y Pedagogía. Releyendo a Paulo Freire*. Buenos Aires: TESEO Press.
https://www.researchgate.net/publication/352491582_Filosofia-intercultural-y-Pedagogia-

Secretaría de Educación Pública (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular. En https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. En *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino*. Editora Universitaria Cándido Méndez (edit.) Academia de la Latinidad, Rio de Janeiro, Brasil. <http://www.ram->

[wan.net/restrepo/decolonial/18-walsh-
interculturalidad%20y%20decolonialidad.pdf](wan.net/restrepo/decolonial/18-walsh-interculturalidad%20y%20decolonialidad.pdf)

Motivos de inasistencia escolar y aprendizaje en un preescolar indígena de Yucatán

Andrea Margarita Paz Ek

andrea.paz.ek@gmail.com

José Ladislao López Osorio

chrisyo77@hotmail.com

Miguel Ángel Flores Guerra

miguelfloresg23@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue identificar la relación entre el nivel de inasistencia y el rendimiento académico de los alumnos, así como identificar los diferentes motivos por los cuales los niños faltan a las clases de preescolar. Se utilizó una metodología cuantitativa, con un diseño no experimental, en la cual se tuvo como muestra a 22 alumnos, y sus padres del segundo grado de un jardín de niños de una comunidad del municipio de Hunucmá, Yucatán. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario que fue enviado a los padres de familia a través de la herramienta *Google Forms*, se capturaron las asistencias y faltas de los niños, y los resultados de las evaluaciones de la maestra de grupo. Se lograron identificar razones de inasistencia personales, sociales, económicos y climatológicos, además, se obtuvo un índice de correlación positivo entre la asistencia escolar y el aprendizaje, es decir, los niños que más asisten tuvieron un resultado mejor en el aprendizaje.

Palabras clave

Inasistencia escolar, aprendizaje y preescolar indígena.

Planteamiento del problema

En un jardín de niños indígena, del municipio de Hunucmá, Yucatán, se ha presentado un problema de inasistencia escolar en un grupo de preescolar. La inasistencia en las aulas es un problema debido a que los niños no están ejerciendo su derecho de recibir una educación, no se les está fomentando la responsabilidad de cumplir en la escuela y no se favorece el desarrollo de las áreas de lenguaje, pensamiento matemático, personal y social, así como el de exploración del mundo y la naturaleza, que marca el Programa de educación preescolar vigente.

En México según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) la asistencia más baja a la escuela es de los grupos de edad de 3 a 5 años (73%). Esto es un problema debido a que no logran desarrollarse de manera cognitiva, no adquieren las habilidades de expresarse con facilidad, no logran desarrollarse en un entorno social, ni comienzan a convivir con otros niños.

Algunos estudios que se han realizado sobre la inasistencia escolar fueron los de Galeana (2016), cuyo objetivo fue el construir un marco de referencia que permita identificar y caracterizar la inasistencia a las escuelas de educación básica de distintas subpoblaciones de niñas y niños, así como proponer uno o más modelos que permitan comprender dicho fenómeno en forma integrada y sistemática. Esta investigación se basó en un análisis cualitativo de dos grupos de enfoque en una comunidad

rural del estado de Veracruz. El primero con niñas, niños y adolescentes que desertaron de la escuela, y el segundo con adolescentes que a pesar de sus condiciones continúan sus estudios. Algunas de las razones de inasistencia escolar que se mencionaron fueron: la falta de recursos económicos; familia extensa: cuando son muchos los miembros solo asisten los menores y lo mayores comienzan a trabajar desde temprana edad; y, no se tiene acceso a escuelas cercanas, por lo que se complica a los padres de familia llevarlos ya que implica caminar hasta dos horas.

Por su parte, Zambrano (2012) quien investigó la relación de la inasistencia a clases de los estudiantes y el rendimiento académico utilizando una metodología descriptiva y bibliográfica, mediante encuestas que fueron aplicadas a los docentes, niños y padres de familia de la Escuela Fiscal Mixta Cirilo Alcívar (Ecuador), encontró que algunas razones de inasistencia fueron: falta de interés de los padres en que sus hijos cumplan con un proceso educativo continuo, lo que se traducía en falta de motivación del niño, desinterés y bajo rendimiento escolar; problemas familiares como violencia y falta de recursos económicos, lo que hace que no asistan o tenga que trabajar a temprana edad; y, hogares desintegrados, lo que hace que tenga una inestabilidad en la responsabilidad de ir a clases regularmente. De los sesenta estudiantes encuestados, el 47% sostuvo que siempre falta a clases, y solo el 50% contestó que, si asiste regularmente. Además, un 13% sostuvo que a veces o de vez en cuando falta, por lo que solo la mitad tiene una asistencia continua y el resto la tiene intermitentemente. Según los docentes el 100% de los

alumnos que no asisten a clases su rendimiento es malo, debido a que solo 37% se pone al corriente con las tareas atrasadas y busca nivelarse con sus compañeros y el resto no hace absolutamente nada.

De igual forma, Centelles (2019) analizó los factores que inciden en el ausentismo escolar y examinó hasta donde el ausentismo interfiere en el aprendizaje de los alumnos/as. Realizó un estudio exploratorio y descriptivo con encuestas dirigidas a veintitrés familias de los alumnos que conformaban la sala de cuatro años, docentes en actividad y directivo suplente del Jardín de Infantes “José María Paz” de la localidad de Del Campillo, provincia de Córdoba, Argentina. Se encontraron diferentes casos: factores familiares, como la falta de compromiso por parte de los padres de generar en sus hijos responsabilidades por lo que no le dan la importancia suficiente a asistir a clases; factores socioeconómicos, al no contar con los recursos suficientes; factores geográficos, como la ubicación lejana de la escuela; y factores culturales, ya que la mayoría de los padres de familia no culminan sus estudios por lo que no le dan la importancia de cursar el nivel inicial porque consideran que solo van a jugar.

A partir de la revisión de antecedentes y el planteamiento del problema de investigación, se propusieron los siguientes objetivos:

- Describir el porcentaje de inasistencia en un grupo de preescolar indígena.
- Describir las razones de inasistencia de los niños de preescolar de un grupo indígena.
- Establecer la relación entre la inasistencia y el

rendimiento académicos de los alumnos de un grupo de preescolar indígena.

Revisión de literatura

Registros de inasistencia escolar

Las escuelas del sistema educativo mexicano llevan un control de asistencia escolar de todos los miembros del grupo a través de formatos que varían según la institución educativa. Solo se necesita tener el control de ello para saber si tienen una inasistencia constante. Como las alertas de inasistencias no requieren un formato específico o adicional a aquellos con los que ya cuenta la escuela, sólo se necesitan ser capturados en la aplicación informática para su sistematización e integración en el resultado general según lo establecen las Orientaciones para el establecimiento del sistema de alerta temprana en escuelas de educación básica (SEP 2017, p. 7).

La Asistencia a las aulas, no solo es considerada por los maestros para llevar un control de cuantos niños llegan, de cuantos trabajaron y llegaron a tiempo, entre otras situaciones, si no que aquellas listas o formatos de registro que tienen le sirven para dar sus resultados a la secretaría de Educación Pública (SEP) a través de una plataforma digital.

Aprendizaje

En las escuelas a lo largo de los años después de cada determinado tiempo, o después de cada ciclo escolar se informa cómo va el aprendizaje de los alumnos, ya que es importante conocer en que ha avanzado y en que le falta mejorar. A esto se le conoce como rendimiento escolar. Entonces se entiende que el rendimiento no solo tiene que

ver las calificaciones numéricas que se le da al alumno, si no de igual manera los conocimientos que tiene, es decir, los aprendizajes significativos que lleva consigo.

Para conocer cuál es el rendimiento académico de los alumnos a lo largo del ciclo escolar se hacen diferentes tipos de evaluaciones en diferentes tiempos. Evaluar sirve para conocer cómo va el nivel de desempeño y aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, el rendimiento académico de los niños se registra con calificaciones bimestrales que son resultados de los instrumentos de evaluación que las maestras de preescolar administran.

Razones de inasistencia

En 2018, la revista Grupo Educar, publicó una nota donde en la que señala Rebeca Molina que se considera que las causas del ausentismo, de manera general son tres: barreras, rechazo y falta de valoración.

Barreras. Son aquellas que dependen de donde se encuentre el niño viviendo, por ejemplo: motivos de salud del niño mismo o de algún familiar muy cercano, o los pocos recursos económicos con los que se cuenta.

Rechazo. La negatividad del niño de ir a clases por algún motivo en específico y el apoyo de los padres a la negatividad se su hijo.

Falta de valoración hacia la escuela. Es decir, cuando los padres de familia no consideran importante que el niño asista regularmente a clases, o no reconocen algún nivel educativo como importante para su desarrollo.

Otra de las razones, por las cuales los niños no asisten a la escuela, según el Ministerio de Educación Español (2015), es el *bullying*, el cual consiste en una forma de

discriminación de unos estudiantes hacia otro u otros por sus características físicas o su forma de vida. Puede ser violencia de tipo verbal, físico, psicológica, material, o cibernética. Entonces, de esas agresiones que recibe el niño, comienza el ausentismo para evitar burlas.

Sin embargo, en México, una de las razones más fuertes de inasistencia escolar es la baja economía de grupos vulnerables. De acuerdo con la revista El País (2021), los estragos económicos han sido más fuertes para grupos como las mujeres, los indígenas, personas mayores, niños y adolescentes. En México, 42,4% de las mujeres se encuentran en situación de pobreza y, de ellas, 7,4% en situación de pobreza extrema, esto, según el Coneval, es una razón muy importante para que los niños no reciban una educación debido al gasto que representa enviar a sus hijos a las escuelas, debido a que gastan en materiales, útiles y transporte, por lo que las familias optan por no enviarlos ya que su prioridad es cubrir las necesidades básicas, como alimento, vestimenta entre otros.

De acuerdo con el INEE (2016) la inequidad escolar se ve más reflejado en estados como Chiapas, Oaxaca, Yucatán y Puebla, en las cuales están las comunidades indígenas y la educación de las niñas es menos valorada. Las niñas tienen que abandonar la escuela por falta de dinero, el trabajo doméstico en casa, y la falta de interés de los padres.

Inasistencia y aprendizaje

Los niveles altos de inasistencia no solo se reflejan en como el niño no logra adaptarse a su aula de clases, si no de igual manera en el aprendizaje. De acuerdo con Jami y Moreta (2015), la inasistencia a clases es un grave problema

que afecta aprendizaje (rendimiento escolar) de los niños y las niñas de todos los niveles, los cuales han sido considerados como obligatorios debido a que son importantes para el desarrollo de diversos aprendizajes.

Esta situación involucra a toda la comunidad educativa ya que trae consigo como consecuencia el fracaso escolar, este mismo puede ocasionar en los estudiantes frustración, debido a que si faltan consecutivamente habrá temas importantes que probablemente se vieron durante los días que no asistió, y quizás cuando regrese y trate de reincorporarse le cause un retraso en el aprendizaje. Lo anterior provocará que se sea difícil seguir generando conocimientos porque ya se perdió de bastante tiempo de estudio que sus demás compañeros ya lograron e incluso están por pasar a otro tema con otro nivel de dificultad quizás.

Metodología

Se empleó un estudio cuantitativo correlacional en los que se utilizó un cuestionario para padres de familia, administrado a través de la herramienta *Google Forms*. También se capturaron las inasistencias escolares y los resultados de las evaluaciones bimestrales de 22 alumnos. Posteriormente, con el software Excel (2016) se obtuvieron frecuencias y porcentajes para las razones de inasistencia escolar, índice de asistencia escolar e índice de rendimiento escolar, luego se correlacionó el porcentaje de inasistencias y los resultados de las evaluaciones bimestrales con el índice de correlación de Pearson.

Resultados

En el 2 grado grupo B, se tenía una matrícula de 22 alumnos, de los cuales 14 son niñas, y 8 son niños, los cuales

tiene una edad de entre 3 y 4 años. La edad promedio fue de 3.7 años con una desviación estándar que es de 0,4. Los padres de familia que contestaron, todas fueron mujeres, 6 de ellas son mamás y una tía quien es tutora legal de una alumna, quienes tienen entre 27 a 36 años. La edad promedio de ellas, fue de 31 años, con una desviación estándar de 3,3. Cinco de ellas eran casadas, mientras que las 2 restantes eran madres solteras.

Con respecto a la asistencia a la escuela, se puede observar que durante tres trimestres ha sido muy baja y baja (ver tabla 1)

Tabla 1. Nivel de Asistencia por trimestre

Nivel asistencia	Primer Trimestre	Segundo Trimestre	Tercer trimestre
Muy baja	9.1%	9%	4.5%
Baja	81.8%	77.2%	72.8%
Regular	9.1%	4.6%	9.1%
Alta	0%	4.6%	4.5%
Muy alta	0%	4.6%	9.1%

Las madres de familia mencionaron que sus hijos no acudieron a la escuela por diferentes razones familiares y sociales (tabla 2).

Tabla 2. Razones familiares y sociales

Razones familiares	f	Razones sociales	f
Porque me desvelé la noche anterior y me quedé dormido(a)	1	La maestra no lo motiva a quedarse en el aula	1
Porque el niño(a) estaba muy cansado(a)	2	No se lleva con nadie, y aun no hace amigos	2

He estado enfermo (a) y no he podido llevarlo	3	Les tiene miedo a las maestras	3
Porque tuve una emergencia familiar	4	Tiene dificultad al aprender	3
Porque tuve que ir a hacer un trámite personal	5	Llora porque no se acostumbra a ir a la escuela	4
Se ha enfermado el niño(a)	6		

También mencionaron que la economía en los padres de familia no afecta tanto la inasistencia escolar, solamente 2 madres de familia respondieron que sus hijos no han asistido a la escuela porque no les quedó dinero para pagar el desayuno. Con respecto a las razones climáticas, al haber cambios climáticos ya sean leves o drásticos los padres de familia prefieren no llevar a sus hijos a clases, ya que tres de ellos eran asmáticos y con defensas muy bajas, por lo que si hay un cambio de clima (sereno, ventarrones, nublado) no asisten.

Durante el primer trimestre se observó que la asistencia a las aulas se ve relacionada con el rendimiento académico, debido a que muchos alumnos se encuentran con una asistencia baja, y es casi la misma cantidad de los que tienen un desempeño escolar bajo (ver Figura 1).

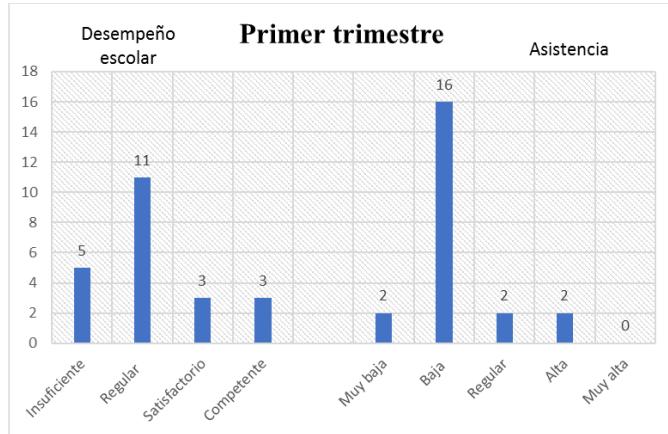


Figura 1. Primer trimestre, relación entre desempeño escolar y asistencia.

En el segundo trimestre se dio un aumento en la asistencia y rendimiento bajo, mientras que la cantidad de alumnos que tiene una asistencia alta y un rendimiento académico bueno se mantienen, ya que son los mismos (ver figura 2).

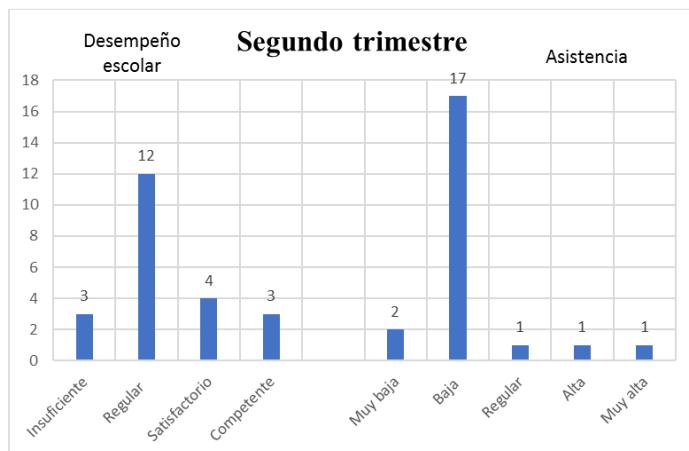


Figura 2. Segundo trimestre, relación entre desempeño escolar y asistencia.

En el tercer trimestre se obtuvo la misma relación, entre más asistencia baja, igual de bajo se ve el nivel de desempeño, solo se vio un aumento pequeño en el rendimiento académico, se sumaron unos cuantos niños en los que tiene un buen aprovechamiento escolar (ver figura 3).

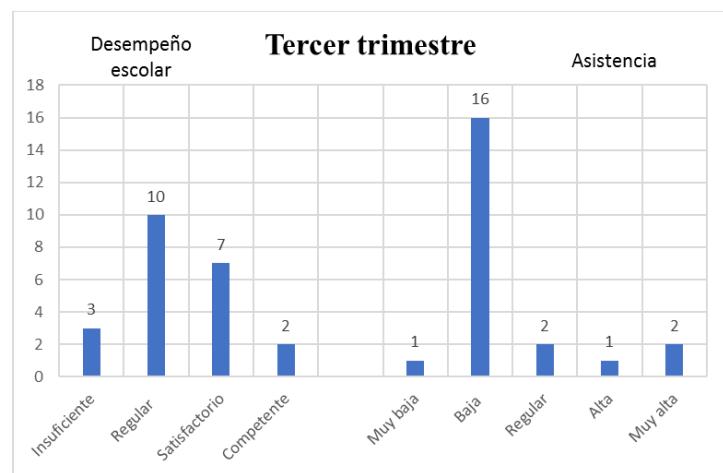
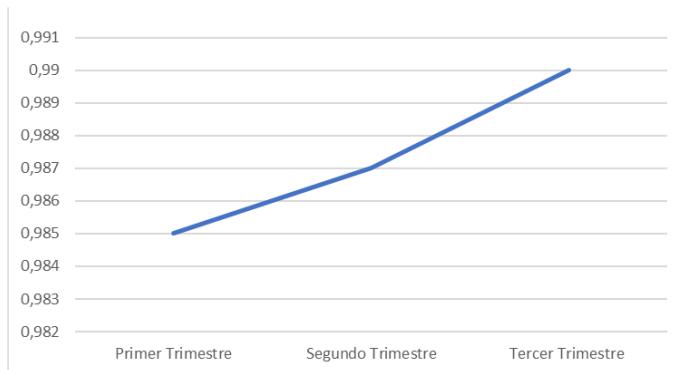


Figura 3. Tercer trimestre, relación entre el desempeño escolar y la asistencia.

Por último, se comprobó que la baja asistencia en las aulas está relacionada con el aprendizaje de los niños, ya que el índice de correlación dio como resultado una tendencia creciente, es decir que va aumentando la relación en cada trimestre, mayor asistencia, mejores desempeños académicos. Menores asistencias, menores desempeños académicos. El aumento de la correlación puede deberse a que el niño con baja asistencia en el primer trimestre no va construyendo el andamiaje para conseguir un mejor nivel de desempeño en los trimestres posteriores, por el contrario,

alumnos con alta asistencia, obtuvieron mejores empeños en los trimestres posteriores, debido a que van construyendo el andamiaje para conseguir un buen nivel de desempeño (Ver figura 4).

Figura 4. Índice de correlación.



Conclusiones

Son muy pocos los alumnos que asisten regularmente a clases, la otra parte tiene un grado bajo de asistencia, la cual se mantiene durante el ciclo escolar. Varios padres de familia por diversas razones, como personales, tiene situaciones que resolver, el niño no se acostumbra a ir a la escuela, ya sea por cuestiones climatológicas o de salud. Todas estas son razones suficientes para que los niños no vayan a las aulas. Además, la inasistencia y el rendimiento escolares van de la mano, debido a que el porcentaje de alumnos que tiene una baja asistencia es casi el mismo porcentaje de alumnos que tiene un bajo nivel académico, es decir se ve un nivel en el cual mientras más faltan, más bajo es su aprendizaje.

Es importante, implementar estrategias para promover la asistencia a las aulas, crear en los padres de familia la responsabilidad de ver que sus hijos cumplen con

sus derechos de recibir una educación.

Referencias

- Centelles, A. (2019). *Las Causas Del Ausentismo Escolar En El Nivel Inicial* (Tesis De licenciatura). Universidad Siglo XXI, Córdoba, Argentina. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/17215>
- El País (2021). *El año de la recuperación incompleta: los precios explotan y la economía no vuelve a la era precovid.* <https://elpais.com/economia/2021-12-26/el-ano-de-la-recuperacion-incompleta.html>
- Galeana, C. (2016). *Identificación de subpoblaciones de niños que no asisten a la escuela y caracterización de los factores asociados a la problemática.* México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B105.pdf>
- INEE (2016). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior.* México: INEE.
- INEE (2019). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los preescolares de México. Una mirada desde el derecho a la educación.* México: INEE.
- Jami, M. y Moreta, N. (2015). *La inasistencia escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de sexto año de la escuela de Educación Básica Domingo Faustino Sarmiento barrio cajón Veracruz, parroquia Tanicuchi, cantón Latacunga, año lectivo 2014-2015.* Tesis de Licenciatura en Educación Básica. Universidad Técnica de Cotopaxi,

Ecuador.

<http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/2409>

Ministerio de Educación Pública (2015). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. Costa Rica: UNICEF.

Molina, R. (2018). *¡La asistencia sí se puede mejorar!* Presentado en el Seminario “Asistir a clases Sí importa”. Fundación Grupo Educar/ Fundación Telefónica, Chile, mayo 2018.
<https://www.grupoeduar.cl/noticia/exitoso-seminario-asistir-a-clases-si-importa/>

SEP (2017). *Orientaciones para el establecimiento del sistema de alerta temprana en escuelas de educación básica*. México: SEP.

Soria, A. (2016). *Factores familiares y comunitarios ante el fenómeno del ausentismo de los alumnos de 1º y 2º año de la escuela “Juan Draghi Lucero”, año 2014* (Tesis de licenciatura). Universidad Del Aconcagua Facultad De Psicología, Mendoza, Argentina.

Yagual, G. (2016) *Análisis de problemas sociales y su influencia en el rendimiento académico* (Tesis de licenciatura) Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador.

Zambrano, B. (2012). *La inasistencia a clases de los estudiantes influye en el rendimiento académico* (Tesis de licenciatura). Universidad Tecnológica Equinoccial, Manabí, Ecuador. <https://docplayer.es/29507500-Universidad-tecnologica-equinoccial-sistema-de-educacion-a-distancia-carrera-ciencias-de-la-educacion.html>

Prácticas interculturales en una normal estatal de Yucatán

Violeta del Carmen González Martín
violeta.gonzalez@normalrodolfo.edu.mx

Benemérita y Centenaria Normal de Educación Primaria” Rodolfo Menéndez de la Peña”

Resumen

A más de una década del funcionamiento de todas las modalidades de instituciones de educación superior en México con enfoque intercultural en sus programas y en su estructura, se hace un análisis de sus características, modalidades, funcionamiento, programas oficiales internacionales y nacionales relacionados con su operación y algunos resultados de los indicadores más relevantes de algunas. También se incluyen aspectos relacionados con su conceptualización y aspectos en los que se puede mejorar la gestión del aprendizaje en estas modalidades de educación superior. Entre las principales conclusiones que se desprenden de estas reflexiones están: el incremento de las prácticas interculturales en la educación normal, formación del profesorado en pedagogía intercultural y dominio de otras lenguas.

Palabras clave

Educación Normal, Interculturalidad, Pedagogía intercultural.

Introducción

Las cifras oficiales de la educación intercultural responden, como muchos otros parámetros nacionales, a

una cara complaciente más que real. En el caso de las universidades e instituciones de educación superior con la modalidad intercultural, la información disponible en cuanto a perfiles de ingreso de docentes y estudiantes difiere de lo que en realidad sucede en las aulas, según varios investigadores especialistas en esta temática.

Las escuelas normales incluidas en el nivel de educación superior cuentan con dos licenciaturas en educación intercultural bilingüe: en preescolar y primaria; y, comparten la mayoría de los problemas y desafíos que enfrentan las universidades interculturales. Es en los foros nacionales e internacionales en donde se hacen señalamientos más cercanos y directos de las problemáticas que se viven dentro de la educación superior con el enfoque o modalidad intercultural, en donde algunos especialistas atribuyen causales de procedimiento pedagógico a los resultados desfavorables, en el plano internacional; así como incongruencias en el plano nacional. También es importante distinguir lo que es intercultural, y lo que significa indígena.

El primer elemento que los une es el vehículo para la comunicación, es decir la lengua; sin embargo, hay otros como los ritos y costumbres, facilidades en el acceso tecnológico, los cuales van a permitir una conceptualización más concreta. En nuestras sociedades cada vez más diversas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) lleva a cabo diariamente su misión humanista, que consiste en fomentar el entendimiento mutuo con el fin de construir una paz duradera.

La interculturalidad desde un enfoque integral y de

derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello es necesario un abordaje sistémico del tema, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros.

En el caso específico del tratamiento del tema en el ámbito educativo, se refiere no únicamente a la Educación Intercultural Bilingüe, que ha tenido un importante desarrollo en los países latinoamericanos, sino también a la interculturalización de la educación, en temas fundamentales como leyes de educación, proyectos educativos, objetivos, políticas, planes y programas, currículo, formación docente, textos escolares, cultura escolar y el intercambio con la comunidad y el contexto.

Una propuesta de educación e interculturalidad plantea un diálogo entre iguales y en igualdad de condiciones, el encuentro entre personas y culturas, el intercambio de saberes, hacia una educación intercultural, inclusiva y diversa. La riqueza de los saberes y conocimientos de cada cultura es uno de los objetivos fundamentales de la educación contemporánea. Es necesario que este objetivo se concrete no únicamente en contenidos o materias, sino en los mismos principios, enfoques y programas nacionales educativos, así como en la misma institucionalidad educativa.

La educación intercultural permite, además, el fortalecimiento de la identidad, el intercambio de saberes pertinentes y contextualizados, de relaciones democráticas

y armónicas, el conocimiento articulado a la vida, el desarrollo de capacidades prácticas para actuar en el mundo, y la construcción de un modelo propio de desarrollo humano y sostenible, en el cual la educación formal cumple un papel preponderante (UNESCO, 2018).

Por otra parte, especialmente en el Estado de Yucatán se conjugan elementos para favorecer prácticas interculturales (polo turístico, lengua maya, ciudad colonial, historia y tradiciones), así como el Plan 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, con todo un rayecto Formativo de la lengua inglesa, talleres artísticos y las actividades propias de la educación superior como la movilidad académica. Estas mismas que han sido útiles para realizar algunas acciones enmarcadas dentro de prácticas pedagógicas interculturales.

Desarrollo

Las competencias interculturales no son innatas, sino que se consiguen por medio de la educación y la experiencia. Por eso es importante tener acceso a recursos educativos de calidad, formales o no, que permitan obtener las aptitudes interculturales necesarias para tener éxito en el mundo complejo y heterogéneo en el que existimos.

La UNESCO trabaja a diario, desde la Sede y en el terreno, para ayudar a los Estados Miembros y al conjunto de sus colaboradores a entender y enfrentar mejor los desafíos cada vez más complejos de nuestras sociedades. En particular a través del Programa “Gestión de las Transformaciones Sociales” y del Programa para una Cultura de Paz y no Violencia (página web en inglés), que incluyen, entre otras cosas, iniciativas a favor de la democracia y la

ciudadanía mundial, el diálogo intercultural, la educación para la paz y los derechos humanos, y la construcción de la paz. Como el deporte no entiende de límites geográficos ni de murallas sociales, la UNESCO impulsa el desarrollo y la práctica de actividades deportivas, así como la lucha contra el dopaje, con el objetivo de favorecer la integración social en contextos políticos y culturales diferentes. Asimismo, la Organización actúa para que la educación y la sanidad no sean una prerrogativa de una minoría (UNESCO, 2018).

En su conjunto, estas actividades promotoras de una educación intercultural hallan un lugar propicio para su desarrollo en las Instituciones de Educación Superior (IES). Las universidades interculturales surgen como iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP) en el año 2003 (Schmelkes, 2008, citada por Chávez-Arellano, 2020). Estas universidades tienen como propósito promover relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad, libre de asimetrías. Schmelkes (2008), en Chávez-Arellano (2020) la considera justamente una aspiración.

La educación indígena de acuerdo con Ramírez (2013) “nace a partir del encuentro entre indios y españoles y cuando aparece el deseo de transformar a los habitantes originarios del país en algo diferente o cuando se les define desde categorías ajenas a sus culturas.” El término indígena proviene de la histórica confusión de las tierras que buscaban los primeros extranjeros en llegar a tierras americanas, el cual durante mucho tiempo ha sido asociado a significados negativos como: pobre, sucio, ignorante; para los

misioneros, además: infiel, gentil, idólatra y hereje (Bonfil, 1972).

El Diccionario de la Lengua Española define el término indígena como “originario del país de que se trata”; lo cual, sin duda, puede originar confusiones de fondo y de forma, por lo que corresponde al término país. Lalander y Ospina (2012) relacionan lo indígena, con los movimientos políticos de países sudamericanos, específicamente con Ecuador.

En opinión de Viveros y Moreno (2014), “la educación en contextos indígenas (...) se caracteriza en general por ser una educación que no ha logrado responder a las necesidades específicas de la población que atiende”. Ya han pasado cerca de dos décadas desde la creación de los programas de las licenciaturas en educación con enfoque intercultural bilingüe, y en las escuelas que atienden los egresados se siguen dando problemas como: elevadas tasas de reprobación, deserción y analfabetismo en los alumnos a quienes atiende. A partir de agosto de 2022, se denominan licenciaturas en educación preescolar y primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria.

La educación intercultural es aquella que: “alude a una tendencia reformadora en la praxis educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales” (Aguado, 1991). Esta educación se ofrece a las sociedades multiculturales (con participación indígena o no) con el objetivo de buscar la inclusión social.

Pedagogía intercultural

Otro aspecto que ha sido abordado en contextos internacionales, pero que también es importante en el

proceso de formación en las todas las escuelas normales, particularmente en aquellas con la denominación de interculturales, es el relativo a la pedagogía. De acuerdo con Viveros y Moreno (2014) “la pedagogía intercultural considera el contexto social y cultural del sujeto y la cultura juega un papel muy importante y central en el proceso de aprendizaje, y se concibe como algo dinámico, cambiante y adaptativo”.

Para Froufe (1994) es urgente construir una pedagogía intercultural que sea capaz de ir cambiando poco a poco las iniciativas pedagógicas, los accesos a la sociocultural, los comportamientos que definen la personalidad y los procesos de intervención, en cuanto la escuela como institución formadora/educadora ha sido poco sensible a este enfoque multicultural. Ello obliga a reformular nuevos proyectos educativos, más allá de la educación compensatoria, que permitan que distintas culturas sean capaces de convivir y reconocerse mutuamente en los mismos contextos históricos/sociales.

En donde la finalidad última de esta pedagogía según Moscato (1989) citado por Froufe (1994) sea “el encuentro intercultural entre personas de distintas culturas, en cuanto es una exigencia de las migraciones en la sociedad occidental industrializada y urbana y tiene su fundamento en el concepto antropológico de sociocultural, lo cual supone una revisión del etnocentrismo”.

A este encuentro, lo deben preceder la comprensión tanto externamente, como psicológica y empáticamente dentro los contextos interculturales. Esta pedagogía debe tener como base la aprobación y la aceptación de la cultura

de los otros sin renunciar a la propia, es decir, donde todos ganen.

La identidad cultural es prerrequisito para la pedagogía intercultural en opinión de Nikolau y Kanavouras (2006), y que está última queda enmarcada en los principios de educación para la empatía, la solidaridad, el respeto multicultural y antietnocentrista; además que recorra todos los contenidos que se trate en el aula. También estos autores proponen que no exista diferenciación o separación, que realmente se establezca una integración de las instituciones educativas. De hecho, la política de estancias académicas nacionales e internacionales tanto de profesores como de estudiantes de todas las instituciones de educación superior hacen necesario un modelo integrador.

Sales y García (2003) sugieren como estrategias para la formación del profesorado las siguientes: cursos universitarios para profesores bilingües acerca de la educación intercultural, cursillos sobre una cultura en particular para conocerla mejor, aplicación de programas interculturales, grupos de trabajo para elaborar materiales áulicos, distribución de guías orientativas para la diversidad cultural, conferencias teóricas para comprender los fundamentos y propósitos en cada contexto, intercambio de ideas y experiencias entre los docentes y preparación de facilitadores como agentes educativos para apoyar a los docentes de escuelas interculturales.

Normales Interculturales Bilingües

La aparición del paradigma intercultural ha derivado en que su implementación en distintas experiencias educativas presente diferentes problemas. Principalmente se

confunde a la interculturalidad con aspectos que se reducen al rescate de las tradiciones y elementos culturales o a la incorporación de las lenguas indígenas en los procesos educativos. Es importante analizar la manera en que es comprendida la interculturalidad y la educación intercultural en la educación superior en las escuelas normales interculturales bilingües, indígenas o no.

Después de las movilizaciones indígenas de la década anterior, la creación en México de universidades interculturales y escuelas normales de educación superior coincide a inicios del tercer milenio con nuevos programas universitarios para grupos indígenas en el país.

Las escuelas normales son más atractivas para el ingreso de los jóvenes de origen indígena, porque aún el acceso a las universidades interculturales les representa un desafío mayor. La información relativa a este tipo de escuelas normales es limitada, en las últimas dos décadas se han creado las licenciaturas en educación preescolar y primaria intercultural bilingües, siguiendo los lineamientos de los acuerdos 652 y 651 respectivamente (DGESPE, 2012). Durante el ciclo 2009-2010, la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), se impartió en 20 planteles educativos distintos ubicados en 15 estados, lo que representa menos de 10% de las escuelas normales públicas en el país (Baronnet, 2010).

Como en el caso de las universidades interculturales, las normales que ofrecen LEPIB, no cubren totalmente las áreas en donde pudieran ser requeridas por los jóvenes. En Yucatán solamente en dos escuelas normales se ofrece LEPIB para educación preescolar en la ciudad de

Mérida, y para el nivel de primaria en la ciudad de Valladolid. De acuerdo con las estadísticas del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN), el último dato respecto a matrícula por tipo de licenciatura reporta que 15 estados ofrecen una o las dos licenciaturas interculturales bilingües en el ciclo escolar 2014-2015; hubo en ese ciclo escolar 3,326 alumnos de 115,417 del total para ese período. Tres de cada cuatro estudiantes de normal intercultural es para educación primaria.

En ese mismo ciclo se reporta que el estado de Baja California Sur cuenta con las dos licenciaturas interculturales bilingües, a pesar de que solamente una persona de cada cien habla alguna lengua indígena (inegi.org.mx, 2018). En el estado de Tlaxcala más del 2% habla alguna lengua indígena; sin embargo, ninguna normal ofrece alguna LEPIB.

Los datos del SIBEN, algunas veces no coinciden con la información real, un ejemplo de lo anterior es la consideración que aparece en el Anuario de Educación Superior para el ciclo 2016-2017 que hace la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) acerca de que, en el Estado de Chiapas, la licenciatura que ofrece el Centro de Actualización del Magisterio la clasificaron como de sostenimiento particular, cuando su sostenimiento es público.

La educación secundaria y la educación media superior en cuanto a la atención en medios indígenas se da por egresados de escuelas normales; sin embargo, no hay un programa de Licenciatura para cada uno de esos niveles educativos. El Programa Especial de Educación Intercultural

(2014-2018) tiene de jure en las escuelas normales un apoyo para contribuir al logro de sus objetivos para la educación básica, media superior y superior (SEP,2014). Sin embargo, aún no se pueden apreciar los logros de los egresados de estas licenciaturas en su población objetivo.

Aspectos lingüísticos

El lenguaje es el componente que engloba los valores, significados y cosmovisiones del grupo social que lo habla y que generalmente es el elemento primordial de la identidad de tal grupo. Por lo tanto, la relación entre lengua y cultura permiten realizar el hecho educativo, en un ambiente en el que todos ganen a través del desarrollo del bilingüismo o multilingüismo en condiciones reales. Sin embargo, en varias instituciones de educación superior no existen o no se respetan los mecanismos para valorar el dominio de las lenguas indígenas tanto para docentes como para el alumnado.

Acerca del bilingüismo, Husén y Opper (1984) hablan del modelo racional, en donde el hablante busca la máxima exactitud del significado; y, en el modelo normativo, quien habla intenta seguir todas las reglas en todas las situaciones comunicativas, con las consecuentes interferencias que pueden surgir. En lo que concierne al multilingüismo Oksaar (1980) citado por Husén y Opper (1984) considera, con toda razón, que el monolingüismo y no el multilingüismo es el que se ha convertido en un problema porque la mayoría de la población mundial domina más de una lengua en su vida cotidiana.

Junto con el multiculturalismo resultan de gran utilidad para los inmigrantes y las escuelas deben ser las

formalizadoras de esta necesidad, especialmente en zonas geográficas de alto flujo de migrantes, como Yucatán.

Prácticas interculturales en una normal estatal de Yucatán

La modalidad de la licenciatura que se imparte en esta normal no corresponde al enfoque intercultural; sin embargo, realiza algunas prácticas de este tipo, dado que se encuentra asentada en una ciudad considerada polo turístico como ciudad colonial desde hace muchísimos años, por su historia y tradiciones que aún conserva; además del plus que le otorga el hecho de considerarla una de las ciudades más seguras de México.

La academia de lengua inglesa ha realizado actividades que además de demostrar el avance en uso y conocimiento de esta lengua, también incluye aspectos culturales de los principales países en los que es la lengua oficial (Inglaterra, Estados Unidos, Australia, entre otros). Otras de las prácticas interculturales que se han llevado a cabo son las de movilidad académica de docentes, directivos y estudiantes. Igualmente, los talleres artísticos promueven las tradiciones más significativas de la región sureste del país (música, danzas, festividades).

La principal área de oportunidad es la mayor integración y participación de toda la comunidad normalista para desarrollarlas en un marco de inclusión.

Conclusiones

La interculturalidad en la educación superior continúa con tareas pendientes por resolver como: cobertura, verticalidad para el acceso, respeto de normas para el ingreso de estudiantes y docentes, formación del

profesorado en pedagogía intercultural y dominio de otras lenguas, transparencia en los recursos ejercidos, deslinde político de los rectores de universidades y directores de normales, revisión de los principales indicadores educativos, mejora de la gestión administrativa de las universidades interculturales, incremento de la formación digital para profesores y estudiantes, así como inclusión de lenguas indígenas en medios digitales que favorezcan una mejor comunicación.

Debido a los flujos migratorios se están dando con mayor rapidez y por distintos motivos, se requiere que los egresados de IES estén formados interculturalmente. Especialmente en el estado de Yucatán, que visiblemente crece, no solo por sus habitantes originarios, sino por el afincamiento de connacionales y extranjeros.

Referencias

- Aguado, M. T. (1991). La educación intercultural: Conceptos, Paradigmas, Realizaciones. M. del C. Jiménez Fernández (Coord). *Lecturas de pedagogía diferencial*. México: Fondo de Cultura Económica.
<http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInterior/Bloque3/Conceptuales/Lec4.pdf>
- Baronnet, B. (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En S. Velasco Cruz y A. Jablonska Zaborowska. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. (245-272). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Bonfil, G. (1972). El concepto de indio en América: Una categoría de la situación colonial. Anales de Antropología. *Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas*, 9, 105-124.
https://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/Articulos_CCA/002_BONFIL_Elconceptodeindio_20140707.pdf

Chávez-Arellano, M. E. (2020). Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo y la feminización de la agronomía, *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, Julio-diciembre(31).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7928611.pdf>

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2012). *Planes de Estudio 2012. Mallas curriculares y programas de estudio*.
<https://dgesum.sep.gob.mx/reforma curricular/planes/>

Froufe, S. (1994). Hacia la construcción de una Pedagogía de la Interculturalidad. Documentación social, 161-176. González, F., Rosado-May, F. y Dietz, G. (2017). *La Gestión de la Educación Superior Intercultural en México. Retos y Perspectivas*. Guerrero: Ediciones Trinchera.
https://www.researchgate.net/publication/316686087_La_gestion_de_la_educacion_superior_intercultural_en_Mexico_Retos_y_perspectivas_de_las_universidades_interculturales

Husén, T. y Opper, S. (1984). *Educación Multicultural y*

Multilingüe. Madrid: Narcea ediciones

Lalander, R. y Ospina, P. (2012). Movimiento indígena y revolución ciudadana en Ecuador. *Cuestiones Políticas*, 28(48), pp. 13-50.
<http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/cuestiones/article/view/14592/14569>

Nikolau, G. y Kanavouras, A. (2006). Identidad y Pedagogía Intercultural. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 61-90.
www.redalyc.org/pdf/274/27411310004.pdf

Ramírez, E. (2013). *La educación indígena en México*. Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM. <https://altexto.mx/la-educacion-indigena-en-mexico-rja71.html>

Sales, A. y García, R. (2003). *Programas de Educación Intercultural*. Sevilla: Desclée.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI). *Diario Oficial de la Federan*, 28/04/2014. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014#gsc.tab=0

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2018). <https://www.unesco.org/es>

Viveros, J. y Moreno, T. (2014). El Enfoque Intercultural Bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena. *Ra Ximhai*, 10(3), 55-73.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46131111005.pdf>

Este libro se terminó de editar en Marzo de 2025 en las oficinas del Departamento de Instituciones Formadoras de Docentes del Estado de Yucatán, con el apoyo de la Dirección de Profesionalización Docente de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, para las Ediciones Normalísimo Extraordinario.