

Otros títulos de las Ediciones Normalismo Extraordinario:

188. José Jesús Alvarado
Normalidad y Extrañeza - Narrativas Breves desde Clubes Normalistas de Lectura.
(Antología literaria)

189. Varios autores
Diseño y validación de instrumentos de investigación educativa para profesores de nivel primaria.
(Tesis)

190. Varios autores
Inclusión e igualdad en la práctica docente
(Propuesta didáctica)

191. Germán Iván Martínez Gómez
Guía práctica para crear un portafolio de evidencias
(Propuesta didáctica)

192. Miguel Ángel Estrada Gómez y Arturo E. Meléndez Juárez
Perfil de egreso. Un análisis en las Escuelas Normales de Durango
(Investigación)

En esta obra se compilan los productos de investigaciones realizadas en las Instituciones Formadoras de Docentes de Yucatán. Las contribuciones ofrecen la oportunidad de vislumbrar el impacto que tiene la investigación educativa, como elemento de transformación, en la formación de los docentes y su ejercicio profesional. Con este libro se aspira a promover el crecimiento del área investigativa en conjunción con la docencia en pro del fortalecimiento de la educación en México.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



RENACIMIENTO MAYA
YUCATÁN
GOBIERNO DEL ESTADO | 2024 • 2030

SEGEY
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Varios autores

193

Investigación Educativa para la transformación de la docencia en Yucatán

INVESTIGACIÓN

Varios autores

193

Investigación Educativa para la transformación de la docencia en Yucatán



SIENY
Tercer Coloquio Estatal de Investigación Educativa de Instituciones Formadoras de Docentes



El estado de Yucatán, a través del Sistema Estatal de Educación Normal, realiza los Coloquios de Investigación Educativa con la finalidad de brindar espacios de reflexión y análisis que fortalezcan la formación y desarrollo profesional de los docentes.

Imagen de portada:
Generada por IA Meta

Ediciones Normalismo Extraordinario

Investigación Educativa para la
transformación de la docencia en Yucatán

Investigación Educativa para la transformación de la
docencia en Yucatán

Varios autores

Tercer Coloquio Estatal de Investigación Educativa de
Instituciones Formadoras de Docentes

Investigación Educativa para la transformación de la docencia en Yucatán

Primera edición, 2026

D.R. © Autores de cada aportación

D.R. © 2025 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN 9786076433997

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 Vázquez
Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán

Mtro. Everth de Jesús Dzib Peraza
Subsecretario de Educación Superior

Mtro. Ernesto Jesús Mena Acevedo
Director de Fortalecimiento de Educación Superior

Lic. José Miguel Rodríguez Sosa
Jefe del Departamento de Instituciones Formadoras de Docentes
y Actualización del Magisterio

EQUIPO TÉCNICO Y ORGANIZADOR

Departamento de Instituciones Formadoras de Docentes:

Mtra. María Elena González Acosta

Dra. Amira Cámara Cortés

Dr. José Humberto Osorio Pacheco

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

Dra. Dina Verónica Gallegos Fernández

Dr. Ramos Martín Silva Castro

Dra. Edna Carlota Beltrán Martínez

Dra. Julia María González Cervera

Dra. Juana García

Dra. Amira Cámara Cortés

Dra. María Elena Cámara Díaz

Dra. Maribel Ríos Granados

Dra. Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante

Dr. Gerardo Paul Arvizu Serapio

Dr. Roberto Romo Marín

Dra. María Susana Árvez Pérez

Dra. Rosa Yadira Saavedra Torres

ÍNDICE

Presentación	16
La evaluación en la formación de los docentes	20
Incidentes críticos en formación del profesorado <i>Roberto Cardozo Peraza, Fernan Enrique Cetina Alonzo, Alina Guadalupe Muñoz Castellanos y Carolina Elizabeth Sánchez Zapata</i>	22
La evaluación de la práctica docente en la Unidad 31 A de la UPN: un análisis retrospectivo <i>Mario A. Gutiérrez y Hernández</i>	42
Estrategias para el desarrollo de competencias Docentes	64
Estrategias docentes para la prevención y protección contra la violencia en un preescolar urbano <i>Anette Alejandra Santamaría Chablé, Cinthya del Socorro Cherres Segura, Rosalba Méndez Estrada y María Isabel García Ortega</i>	66
La comunicación oral de docentes en formación en una escuela pública. <i>Roxana del Carmen Canto Hau y Olda Margarita Alcocer Vázquez</i>	84
Actitudes disfuncionales en estudiantes interventoras/es educativas/os <i>Jesús Francis Martínez Ortega</i>	104
La inteligencia lingüística para mejorar la competencia lectora en Educación Primaria <i>Jessica Alejandra Ramírez Aguilar y Mario Alberto Baas Lara</i>	130

Percepciones de alumnos sobre factores que impactan el perfil de egreso normalista <i>Roberto Briceño Briceño</i>	148
Experiencia de Prácticas en Escuelas Multigrado. Contribuciones a la Formación Inicial de Docentes. <i>Graciela Cortés Camarillo, Leyla Gisela Leo Peraza, Heberto Laguna Caballero y Glenna Marlene Kantún Martínez</i>	164
Formación pluricultural e inclusiva de docentes	182
Hacia los fundamentos epistemológicos de la inclusión de los educadores físicos en el equipo de salud <i>Fernando de Jesús Bautista Buenfil y Silvio Oraldo Abreu Aday</i>	184
La importancia de conocer las dimensiones básicas para desarrollarse socioemocionalmente <i>Julio Antonio Lope Ortega</i>	202
Retos en la formación de los docentes de una escuela de educación superior formadora de profesionales de la educación en la Yucatán <i>Jorge L. Gómez Guzmán</i>	214
Cultura digital, TICs en la formación de docentes	228
Creencias de padres de familia sobre el uso de dispositivos tecnológicos en educación preescolar <i>Yineva Reyna Nic Manrique, José Ladislao López Osorio, María Anilú Casanova Gonzalez y Abril del Carmen Uribe Encalada</i>	230
El Método de Gamificación EJA (Enseña Juega y Aprende) para la Innovación en la Gestión del Aprendizaje <i>José Antonio García Cano</i>	244

Aprendizaje de segunda y tercera lengua en la formación docente	264
Experiencias previas de aprendizaje de inglés como lengua extranjera <i>Elsa Patricia Maldonado Oropeza y Teresita del Rocío Zepeda Anaya</i>	266
Competencias comunicativas en lengua maya de docentes en formación no maya hablantes. <i>Rocío Guadalupe Sánchez Benítez</i>	288
Ética y valores en la formación docente	308
Violencia y discurso de odio: desafíos para la formación de docentes <i>Graciela Cortés Camarillo, Leyla Gisela Leo Peraza y Jesús Deifilio Rosales Ávila</i>	310
Investigación y docencia	328
Riesgos psicosociales en docentes de escuelas Normales públicas del Estado de Yucatán <i>Hebelth Hamlet Lizama Estrada</i>	330
El docente como investigador de su quehacer educativo <i>Azurena María del Socorro Molina Molas</i>	354
Docentes en formación maya hablantes <i>Rocío Guadalupe Sánchez Benítez y Roberto Briceño Briceño</i>	366
Seguimiento de egresados	388
Concepciones y practicas de interventoras e interventores en Educación Primaria. Una evaluación del ejercicio profesional <i>María Paula Concepción Cardos Dzul, Rosenda Griceli Esquivel Ac y Justo Germán González Zetina</i>	390

Espacios formativos para la consolidación del perfil de egreso de la LEPri: análisis cualitativo sobre las experiencias académicas de normalistas egresados

José Fernando Ojeda Cámara 404

Seguimiento de egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial de la Escuela Normal de Educación Preescolar: Primera fase

Eduardo de Jesús Rubio Díaz, Abraham Jesús Fajardo Ramírez y Laura Carolina Sánchez Leal 422

Diseño, rediseño y codiseño curricular para la formación docente 452

El codiseño, una forma de aprender entre estudiantes y docentes en las Escuelas Normales

Raquel Concepción Sánchez Rosas y Adda Leticia Valencia Solís 454

El codiseño 2022 en una Escuela Normal de Educación Primaria de Yucatán

Violeta del Carmen González Martín, Rosa María de Guadalupe Rodríguez Mijangos y Leticia del Carmen Paredes Echeverría 470

PRESENTACIÓN

El espacio académico que se genera con los Coloquios de Investigación Educativa ha permitido que la formación docente en Yucatán encuentre la vinculación entre dos campos antes no conciliados: la Investigación y la docencia. Los formadores de docentes deben asumirse también como investigadores cuyos hallazgos les permitan mejorar su labor en beneficio de los nuevos profesionales de la educación y de la sociedad en general.

En esta obra se presentan los productos de participantes, tanto docentes como estudiantes, de las instituciones públicas de formación docente: seis Escuelas Normales, Unidad 31 A de la Universidad Pedagógica Nacional y Centro de Actualización del Magisterio. La estructura del libro consta de 9 secciones derivada cada una de las Líneas Temáticas abordadas en el Tercer Coloquio Estatal de Investigación Educativa.

En la primera sección los autores ofrecen distintas visiones acerca de la función de la evaluación en la formación de los docentes. La segunda sección se refiere a las estrategias docentes, en ella se presentan diversas propuestas para mejorar la formación inicial de los profesionales de la educación desde las aulas y también su desempeño profesional durante sus estancias en instituciones de educación básica.

La sección referente a la Formación pluricultural e inclusiva de docentes presenta aportaciones que abonan al fortalecimiento de una formación integral de docentes considerando aspectos como la salud física y mental

necesarios para brindar una óptima atención educativa. La cultura digital y la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación son de innegable importancia en la formación de docentes para la era actual, por ello, los autores presentan en esta sección aproximaciones pertinentes del trabajo con TICs en educación básica.

Las necesidades educativas de la población mexicana requieren que los docentes en formación cuenten con las herramientas comunicativas indispensables para su trabajo en atención al plurilingüismo que está presente en el ámbito educativo, por ello, en la sección Aprendizaje de segunda y tercera lengua, los autores abordan la temática desde dos enfoques: el aprendizaje del inglés y de la lengua maya.

Un aspecto relevante que se incorpora a la obra es el concerniente a Ética y valores en la formación docente; esta sección, aunque breve, sienta las bases para abrir nuevas líneas de investigación para la mejora del desempeño docente. En la sección de Investigación y docencia, las aportaciones tienen el sentido de desarrollar las habilidades investigativas de los docentes con una aplicación directa en su práctica educativa; es decir, el uso de la investigación como herramienta para la mejora del quehacer docente.

Un aspecto relevante para cualquier institución de Educación Superior es el Seguimiento de egresados, en esta obra los autores presentan resultados de estudios de egresados de tres licenciaturas que se ofertan en la entidad, los que aportan información valiosa. La última sección presenta resultados de la evaluación y reflexión sobre los procesos de Diseño, rediseño y codiseño de los planes de estudio en las Escuelas Normales.

Con este libro se ofrece al lector la oportunidad de adentrarse y conocer el desarrollo que tiene la investigación que se realiza en las instituciones formadoras de docentes del estado de Yucatán, sus avances, logros, retos y dificultades; a más de proveer elementos que se espera fortalezcan la vinculación interinstitucional para una mejora de la educación en nuestro país.

La evaluación y la formación de docentes

Incidentes críticos en formación del profesorado

Roberto Cardozo Peraza

robe.cardozo@gmail.com

Fernan Enrique Cetina Alonzo

fernan.cetina@gmail.com

Alina Guadalupe Muñoz Castellanos

alina.munoz.ensy@gmail.com

Carolina Elizabeth Sánchez Zapata

carolinasanchez.des@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán

“Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Resumen

El presente estudio se orienta hacia un análisis de incidentes críticos mencionados por estudiantes normalistas de la especialidad de matemáticas durante sus jornadas de práctica docente, en dos etapas que permite documentar estos eventos inesperados y generar un espacio de reflexión mediante grupos de enfoque. Estas reflexiones generadas por los propios estudiantes proporcionan un cuadro de sugerencias que pueden ser consideradas para mejorar el proceso de formación de dichos estudiantes y futuros docentes. Esto es, un mecanismo de evaluación acerca de la formación de profesorado. Si bien el contraste con el marco de referencia consultado presenta múltiples similitudes con los hallazgos encontrados en el estudio, también debe decirse que existen diferencias. Mientras que las coincidencias se centran en los beneficios del análisis de los incidentes críticos como marcos pertinentes de actuación y el gran valor de las jornadas docentes como experiencias de aprendizaje, rara vez

encontradas en el marco teórico discutido en el aula, una importante diferencia se centra en que los estudiantes normalistas que participaron en el estudio sugieren que los tutores y supervisores necesitan comprometerse aún más con el proceso formativo del futuro docente. Las conclusiones pueden considerarse una serie de propuestas para mejorar el proceso de formación y revalorar el papel de las jornadas de práctica como fuente inagotable de casos de estudio y de aprendizaje.

Palabras clave

Incidentes críticos, práctica, tutor, evaluación.

Planteamiento del problema

Para la formación de profesores se han diseñado diversos planes y programas de estudio que persiguen el objetivo de contar con profesionales de la educación con un perfil específico y pertinente a las necesidades del país y de cada región. Estos rasgos del perfil docente se van construyendo a lo largo de la trayectoria escolar y son sujetos de evaluación para verificar que se cumple el perfil de egreso.

Las jornadas de observación y práctica docente son el mejor referente que tienen los docentes en formación respecto del tipo de profesor que se requiere, constituyen una invaluable herramienta para contrastar lo que aprenden en el aula con lo que experimentan en su práctica y ofrecen al estudiante normalista una serie de experiencias de aprendizaje necesarias para una práctica reflexiva.

Durante estas jornadas, los estudiantes van gradualmente consolidando los saberes y competencias

propias del profesional en educación que se está formando, pero también ofrecen la posibilidad de reflexionar desde un punto de vista axiológico el quehacer del docente que promueve la escuela normal, el del docente que ejerce en la escuela de educación básica y el que ellos mismos aspiran a convertirse.

El contraste de estos perfiles durante el ejercicio de la práctica, puede dar lugar a que los docentes en formación experimenten situaciones de conflicto, tanto en la forma en que proceden actores escolares o uno mismo, que cuestiona y pone en duda su actuación, pero que exige tomar una decisión y asumir una postura específica.

Si bien este conflicto con un alto componente emocional y subjetivo, desestabiliza el sistema de creencias del docente en formación, también representa una oportunidad para consolidar aquellas normas de actuación, que le proporcionan al estudiante normalista un protocolo seguro y acorde a la identidad del docente que él mismo está construyendo.

En el presente estudio se intenta mostrar la utilidad práctica del análisis de incidentes críticos como un método para fortalecer el perfil profesional del docente, para fomentar una práctica reflexiva y dotar al futuro docente de una herramienta de toma de decisiones y aprendizaje ante futuros incidentes similares que con seguridad enfrentará.

Marco teórico

Formación del profesorado

Los planes de estudio 2022 para la formación de docentes consideran un perfil de egreso que establece los

rasgos del docente que el país requiere. Así, el Anexo 12 del Acuerdo 16/08/22 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) establece que:

El perfil de egreso constituye el marco de referencia que da origen a la construcción y diseño del Plan y programas de estudio. Este expresa las capacidades que las egresadas y egresados desarrollarán y consolidarán al término de la licenciatura. El perfil de egreso plantea las capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente; las capacidades, conocimientos y saberes pedagógicos involucrados en los desempeños propios de la profesión. (p. 8)

Dentro de la definición de los trayectos que conforman el plan de estudios, se consideró el de Práctica profesional y saber pedagógico, que conforme al Acuerdo “tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de quienes en un futuro ejercerán la práctica docente a través de acercamientos graduales y secuenciales en los distintos niveles educativos para los que se forman.” (p. 20).

En este mismo sentido, se establece que las prácticas profesionales permitirán la construcción de relaciones cercanas a la realidad escolar, la teoría estudiada y los procedimientos para la enseñanza. Por esta razón, el desarrollo de la práctica profesional, con el apoyo de un tutor, le permite al docente en formación, aprender de su propia práctica reflexiva, aprender de la experiencia de su tutor y contrastar lo que aprende en la escuela normal con lo que vive en el aula.

Después de realizar las prácticas escolares y en particular, en la Puesta en Común que generalmente se realiza al regreso a la escuela normal, se han podido escuchar experiencias que han generado conflicto, duda, reafirmación, pero también inseguridad y que han puesto al estudiante normalistas en un dilema emocional, fuente de reflexión, pero también de aprendizaje.

Este tipo de incidentes que confrontan el quehacer del docente en formación entre lo que se debe hacer, lo que se quiere y lo que se puede hacer, ofrecen invaluable estudios de caso del que otros estudiantes normalistas pueden aprender.

Práctica Docente

En el marco curricular de los programas de formación del profesorado, frecuentemente se destaca un campo formativo que permite que los docentes en formación tomen contacto con la práctica profesional. En los planes de estudio vigentes existe un trayecto formativo denominado Práctica profesional y saber pedagógico que ofrece la posibilidad de contar con estos espacios en los que los estudiantes pueden acudir a una escuela y realizar prácticas profesionales. Estos espacios académicos concuerdan con la idea de Gallego, Pérez, Torres y Gallego (2006), respecto de que

Con ellos se pretende poner en contacto a los futuros profesores, primero, con las realidades de las instituciones de educación básica y media (secundaria) en las que se desempeñarán profesionalmente; y, segundo, se dice que es una oportunidad que se les brinda para llevar a la praxis la formación recibida. (p. 482)

Y son precisamente estos espacios de ejercicio práctico que les permite a los estudiantes experimentar el ejercicio profesional y por supuesto, enfrentar los mismos retos que los docentes experimentan día a día. Es en este marco, que los estudiantes confrontan los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores aprendidos en su formación, con la vida real. No siempre, pero es en estos espacios donde ocasionalmente, son testigos de episodios, conflictos, disrupciones que cuestionan su esquema profesional de actuación, incidentes denominados críticos que cobran relevancia por el valor que el propio estudiante normalista le da.

Incidentes críticos

Cuando hablamos de un incidente crítico para docentes en formación, es conveniente referirnos a lo expresado por Bilbao y Monereo (2011) con referencia a una condición que debe estar presente en dicha formación, cuando se pretende un cambio radical y duradero: Dicha condición hace referencia a “partir de las situaciones conflictivas o problemáticas concretas que más desestabilizan y preocupan a los docentes, con el fin de dotarles de herramientas verdaderamente eficaces” (p. 137).

Así, cuando estos autores abordan la noción de un incidente crítico como elemento fundamental de esa condición, establecen que:

La noción de Incidente Crítico (IC), cuyo uso como herramienta didáctica tiene sus orígenes en el entrenamiento de pilotos de aviación para hacer frente a situaciones inesperadas (Flanagan, 1954) y que posteriormente ha tenido sendos desarrollos en áreas

tan distintas como en la educación médico-sanitaria, en los estudios sobre conducta de los consumidores en marketing o en el análisis de juicios en derecho. En la formación del profesorado el precursor es Tripp (1993), aunque serán, desde nuestro punto de vista, Everly y Mitchell (1999) quienes darán una mayor precisión al término al definirlo como un suceso, acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional. (pp. 137-138)

El docente en formación durante el ejercicio de la práctica escolar experimentará las condiciones, contexto, presiones y retribuciones que un docente enfrenta dentro del aula, bajo la óptica de que este ejercicio le permitirá construir una identidad profesional propia como docente.

Aunque en la formación del profesorado deberían observarse ciertos rasgos de un perfil de egreso construido para atender las necesidades de un sistema educativo que responda a la sociedad., también hay que considerar que en ese de proceso se genera la identidad de un profesional de la educación que ante todo es una persona que formará personas. De ahí que el componente emocional de los incidentes críticos tenga una relevancia en la construcción identitaria y en la reflexión docente. No resulta raro que Nail, Gajardo y Muñoz (2012) mencionen que “en nuestra experiencia para el tratamiento y análisis de incidentes críticos, tanto en profesores en ejercicio como en estudiantes de pedagogía, el foco meta-analítico está vinculado tanto a aspectos descriptivos de la actuación, como de las emociones”

(p. 61).

Como podrá apreciarse más adelante, es conveniente mencionar que las expectativas de los practicantes normalistas apreciarían un mayor valor protagónico, que ahora no encuentran, a la influencia del tutor y asesor de prácticas en el aprendizaje como sugieren Porcayo, Velázquez y Vilchis (2022), quienes al realizar un estudio similar encontraron “que los estudiantes normalistas consideran más relevante el papel del maestro del grupo” (p.87).

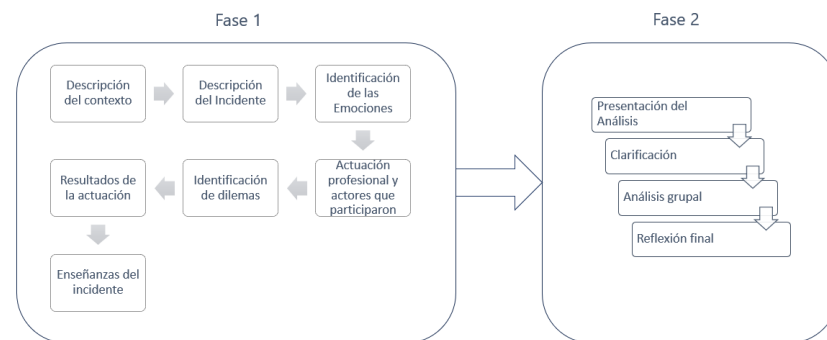
Metodología

Existen diversas formas de abordar el análisis de incidentes críticos. De acuerdo a Gajardo, Ulloa y Nail (2018) “pese a que los incidentes críticos se enfrentan esencialmente de manera individual, los líderes escolares pueden contribuir entregando herramientas que permitan gestionarlos de mejor manera, guiando a los docentes en la reflexión sobre sus propias prácticas.” (p. 1). En la propuesta que estos autores hacen, se establece una primera etapa de recolección de información, así como una segunda etapa de contraste de las experiencias presentadas y reflexión.

La fase 1 representa la propia experiencia de los estudiantes participantes y al recolectar la información se debe ser tan preciso como sea posible. De la calidad de la información relacionada con el incidente dependerá en gran medida obtener pautas de actuación útil y significativa. La fase 2 se realiza mediante grupos de enfoque que tienen el objetivo de analizar los incidentes críticos, primero bajo la condición de que sean entendidos plenamente y segundo bajo

la idea de realizar un análisis desprovisto de juicios de valor que se centren en el incidente y en la actuación. En el Anexo A se presenta el modelo de formulario y los grupos de enfoque.

Figura 1. Protocolo para el análisis de incidentes críticos



Nota: Adaptación de la pauta sugerida por el *Protocolo para el análisis de incidentes críticos escolares* de Gajardo, J., Ulloa, J., y Nail, O. (2018). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Resultados

Para la recolección de la información correspondiente a la Fase 1, se seleccionó al 50% de la población de estudiantes de 3º, 5º y 7º semestre de la especialidad de matemáticas que ya han tenido experiencia de práctica docente, buscando que estuvieran representados estudiantes con bajo, medio y alto desempeño. Mediante una encuesta se pidió a los estudiantes que describieran el incidente, identificaran sus emociones, relataran la actuación de los protagonistas, expusieran los resultados del incidente y mencionaran la enseñanza que obtuvieron.

De esta manera participaron 46 estudiantes de un total de 91. Del total de estudiantes que participaron, 33 reportaron haber tenido al menos un incidente crítico, esto es, el 71.3%. Resulta interesante que la totalidad de estudiantes de 5° y 7° reportaron haber experimentado algún incidente, en tanto que el solo 38% de los estudiantes de 3° reportaron incidentes críticos. Con el análisis de la información obtenida se pudo apreciar cuatro categorías asociadas a los actores protagónicos: (a) incidentes en los que participa uno o más estudiantes y generalmente por mala conducta, (b) incidentes donde participa el tutor, ya sea por una mala actuación o por restar autoridad e importancia al trabajo del practicante, (c) incidentes relacionados con el practicante asociados a problemas de control de grupo y (d) incidentes de carácter institucional en los que se deben aplicar protocolos específicos como el de acoso, accidentes, presencia de un arma blanca o droga.

En todos los casos, los estudiantes manifestaron sentimientos que identifican como negativos, como ira, impotencia, tristeza o temor, pero todos provocaron estrés e incertidumbre. En muchos de los casos, realizaron esfuerzos infructuosos de diálogo, negociación o mediación.

Para la fase 2 se realizaron grupos focales separando a los estudiantes por semestre con el objetivo de analizar grupalmente los incidentes reportados y realizar reflexiones a partir de ellas. Las conclusiones permitieron generar ciertas categorías relacionadas con la necesidad de contar con mejores herramientas para enfrentar estos incidentes. A continuación se presentan los resultados de esta reflexión.

- Si bien el plan de estudios considera una adecuada

armonía entre las asignaturas, de forma que fortalezcan el perfil profesional del futuro docente, la realidad es que se percibe que los cursos del trayecto relacionado con la práctica docente se centran más en el diseño de planeaciones y secuencias didácticas, restándole importancia a la actuación del docente en formación.

- Si bien existe un programa de supervisión, rara vez el supervisor observa al practicante en el aula y lo retroalimenta, ni se tiene evidencia que refuerce con el tutor la importancia de su apoyo al practicante.
- La escuela normal ofrece mucha información de corte teórica respecto de la actuación del docente en formación ante ciertos incidentes, pero pocas veces se realizan talleres o actividades como juego de roles que los enfrente a estas situaciones y desarrollen habilidades pertinentes para superarlas.
- También sienten la necesidad de recibir talleres que mejoren sus destrezas de carácter social que mejoren su autocontrol y de grupo, dominio de la escena, uso apropiado de su autoridad y de los protocolos más comúnmente empleados en la escuela secundaria.
- En el caso de la relación con el tutor, perciben la necesidad de que la escuela normal asegure la participación de tutores que estén dispuestos y conozcan la función que desempeñarán, de forma que traten como colegas a los practicantes, brindándoles apoyo en el aula y retroalimentación efectiva.
- Todos coincidieron en el enorme valor que tienen las Puestas en Común que se realizan al retorno a la escuela y cuando no se hacen, el escuchar a sus compañeros

explicar cómo actuaron ante determinadas circunstancias, les ofrece herramientas invaluable de reflexión y de respuesta ante circunstancias similares.

- También coincidieron en afirmar que, a pesar de lo difícil que muchos de estos incidentes resultan para el practicante en el plano emocional, siempre acaban por fortalecer el aspecto vocacional del docente en formación. Si bien en el momento y ante la incertidumbre se cuestionan si la carrera profesional docente es para ellos, siempre la reflexión conduce a un reforzamiento de su permanencia, principalmente al recordar experiencias motivadoras que todos reportan haber obtenido.

-

Discusión

La confrontación de estos resultados con algunas fuentes que sirven de marco de referencia, coincide en aspectos relevantes para la formación de docentes. Entre ellos puede mencionarse a Contreras y Robles (2018) al mencionar que “ciertas experiencias desestabilizantes de los IC se constituyen en una situación especialmente sensible para la reflexión” (p. 49). Es esta misma práctica reflexiva de la que habla Donald Schön (1983) cuando menciona que “cuando la actuación intuitiva nos lleva a sorpresas, agradables o prometedoras, o no deseadas, podemos responder con la reflexión desde la acción” (p. 61). En este sentido los incidentes críticos pueden ser fuente importante para la reflexión del futuro docente, no sólo en cuanto a su actuación sino también en cuanto a la respuesta del entorno en ciertos contextos.

Por otro lado, siguiendo los resultados podemos

apreciar los valores que surgen en la construcción de una identidad docente, un cuadro axiológico que sólo puede surgir en el marco de la práctica. Como menciona Contreras (2013) quien caracteriza los incidentes críticos como “eventos inesperados que en ocasiones implicarían conflictos pasados, en tanto su valoración es el resultado de una atribución personal, influyendo además en aspectos identitarios” (citado por Contreras y Robles, 2018, p. 50). Los participantes sugieren que de la experiencia de estos incidentes también se producen rasgos que configuran un perfil profesional con el que se identifican o no, pero ayudan a configurar el docente en el que aspiran a convertirse.

En cuanto a la brecha que existe entre la teoría y la práctica, que de alguna manera tratan de reducir las prácticas profesionales, se aprecia que hay evidencia tanto en las respuestas de los participantes del estudio como en la teoría más representativa de la práctica docente. Nuevamente Donald Schön (1983) menciona que esta brecha es necesario reducirla porque “los profesionales se enfrentan a situaciones prácticas y no han sido preparados para hacerlo... la razón estriba en que el conocimiento obtenido en las universidades no se adecúa a las características de la situación práctica” (p. 25). Lo anterior refuerza la idea de que debemos seguir mejorando el proceso de formación en el aula para disminuir la brecha con la experiencia vivida en la práctica.

Conclusiones

Esta investigación parte del análisis de incidentes críticos como herramienta de mejora en la formación del profesorado de educación secundaria. En este caso, se realizó

un análisis en dos partes, en las que en primera instancia se valoró la narración de dichos incidentes y la actuación del normalista de la especialidad de matemáticas, así como la reflexión en grupos de enfoque respecto de dichas actuaciones. El resultado de estas reflexiones permitió encontrar elementos que bien pueden ser considerados como pautas de mejora en el proceso de formación. Entre estos hallazgos pueden mencionarse los siguientes.

Las asignaturas del trayecto formativo de práctica profesional serían el mejor escenario para valorar de manera más adecuada la actuación del practicante y ofrecerle una mejor retroalimentación. Eso incluye diseñar un mejor mecanismo de valoración del papel de tutor y del asesor en la práctica del docente en formación.

También se sugiere el análisis de incidentes críticos como herramienta de mejora del proceso de formación del futuro docente y revalorar las denominadas Puestas en Común, las reuniones grupales para compartir experiencias que se realizan al regreso a la escuela normal después de la práctica docente.

Los incidentes críticos son rara vez tomados en cuenta como insumo para la formación del estudiante normalista, en tanto que los propios estudiantes les conceden la mayor importancia, al escuchar a sus compañeros narrar sus experiencias y explicar el fundamento de su actuación, en el marco contextual en el que acontecen.

Sin duda, una de las mayores fortalezas de las escuelas normales está en sus jornadas de práctica docente, una experiencia en la vida real que le adelanta lo que será su vida profesional futura. Un escenario que lo coloca en un marco

seguro, en el que, con una evaluación enfocada en la mejora, bien guiado por su tutor y retroalimentado por el docente de la asignatura correspondiente al trayecto de práctica docente, así como su supervisor, le permite mejorar sus competencias profesionales. De ahí la importancia de reconsiderar el papel didáctico de las experiencias buenas y malas, obtenidas en esas jornadas, generando un mejor aprendizaje del rol que se espera desempeñe como docente y construyendo una identidad más apropiada al tipo de docente con el que se identifique.

Referencias

- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Contreras, C. y Robles, A. (2018). Análisis de incidentes críticos: Una propuesta reflexiva para las prácticas en la formación inicial docente. *Paideia*, 63, 41-67. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1168/1834>
- DOF (2022, 16 de agosto). *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. Anexo 12 Plan de Estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas.* https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_12_

DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Gajardo, J., Ulloa, J., y Nail, O. (2018). *Protocolo para el análisis de incidentes críticos escolares: Una oportunidad para el aprendizaje profesional docente*, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/PL3_J.G.-J.U.-O.N._Protocolo-para-el-analisis-de-incidentes-criticos_13-11-18.pdf

Gallego, R., Pérez, R., Torres, L. y Gallego, A. (2006). El papel de las prácticas docentes en la formación inicial de profesores de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(3), 481-504. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART6_Vol5_N3.pdf

Nail, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76. <http://www.psicoperspectivas.cl>

Porcayo, A., Velázquez, H. y Vilchis, K. (2022). *Características del tutor de práctica profesional: Un perfil en transición*. Memorias CONISEN 2022. https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022_.pdf

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Anexo A

Pauta para el análisis fase 1 y Focus group fase 2

Fase 1

Pauta para el análisis de incidentes críticos

Indicaciones: Complete cada ítem del formulario, pensando en un "incidente crítico" que haya vivido últimamente en el contexto de su práctica docente, y para el cual haya sentido que no tenía las herramientas adecuadas para enfrentarlo.

* Elegir la que mejor se ajuste a su realidad.

1. Nombre completo *

2. Especialidad *

Marque solo un óvalo.

Matemáticas
 Español
 Biología
 Física
 Geografía
 Formación Ética y Ciudadana
 Inglés
 Química
 Inclusión Educativa
 Otro: _____

3. Semestre *

Marque solo un óvalo.

3º
 4º
 5º
 6º
 7º
 8º

4. Descripción del incidente crítico.

Describe el incidente de la manera más objetiva posible, evitando emitir juicios de valor respecto a lo sucedido, y en el orden temporal en que ocurrieron. ¿Cómo comienza?, ¿Qué se dijo?, ¿Qué se hizo?, ¿Qué sucede luego?, ¿Cómo finaliza la situación?

5. Identificación de las emociones involucradas.

Identifique las emociones surgidas en el momento en que se enfrentó el incidente (estados anímicos, afectivos, espontáneos o pasivos). Responda: ¿Qué sentí o dejé sentir al momento de enfrentarme al incidente crítico?

Fase 2



La evaluación de la práctica docente en la unidad 31 A de la UPN: Un análisis retrospectivo

Mario A. Gutiérrez y Hernández

mario.gutierrez@upnmda.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 31 A Mérida

Resumen

El crecimiento poblacional en el país y particularmente en Yucatán muestra un crecimiento de la población joven que demanda una formación en el nivel superior y una posterior incorporación al mercado laboral. Esta tendencia no se corresponde con el comportamiento de los recursos públicos federales destinados a la educación superior. El periodo de las políticas públicas neoliberales, se desarrollaron diversos arreglos institucionales que normaron y condujeron la actuación y la búsqueda de financiamiento de las IES en el ámbito nacional, asociados con la calidad y acreditación de los programas. Esto obligo a las instituciones a crear e implementar diversos mecanismos de evaluación orientados a la mejora de la práctica docente y con ello mejorar el posicionamiento de los programas educativas y por tanto un mejor acceso a las fuentes de financiamiento. A partir del contexto anterior la presente comunicación tiene el propósito de mostrar y analizar los resultados de tres ejercicios de evaluación de la práctica docente realizados en la Unidad 31 A Mérida entre 2015 y 2020. Estos ejercicios han significado la construcción de metodologías partiendo de la experiencia y necesidad concreta. Lo que este recuento muestra es la necesidad de que las organizacionales escolares

cuenten con una instancia especializada en las labores de planeación y evaluación. Ciertamente, la evaluación ha sido una función institucionalizada en las Universidades públicas y en menor número en las privadas; sin embargo, hay instituciones en donde no se ha sentado la cultura de la evaluación y por tanto su utilidad. Finalmente, habrá que decir, a partir de la experiencia anotada anteriormente, que la evaluación institucional necesita y exige la existencia de incentivos internos o externos

Palabras clave

Evaluación de la práctica docente, expertiz docente, pertinencia, eficacia,

Planteamiento del problema

El crecimiento poblacional en el país y particularmente en Yucatán muestra un crecimiento de la población joven que demanda una formación en el nivel superior y una posterior incorporación al mercado laboral. Esta incorporación tiene un papel fundamental, no solamente en el crecimiento económico del estado, sino que se vuelve significativo como una herramienta que coadyuve a la paz previniendo estallidos de violencia social. En el estado de Yucatán la matrícula de la educación superior se incrementó en más del 100%, al pasar de 33,635 alumnos en el ciclo escolar 2000/2001 a 79,661 en el ciclo 2020/2021. No obstante, el crecimiento de la matrícula se distribuye entre las instituciones de educación superior públicas y privadas. Para el ciclo escolar 2021/2022, el 50.88 % de la matrícula de la educación superior se localizaba en las 102 instituciones privadas incorporadas al sistema estatal o federal mediante

el RVOE. La diferencia de la matrícula se encontraba inscrita en alguna de las otras 27 instituciones públicas en el estado y no incluye la matrícula de la UACH y UNAM inscrita en el estado (SIEES, 2023). Existen 49 programas educativos, de licenciatura, maestría y doctorado, ofertados por las instituciones privadas en el área afín a la educación. Este panorama constituye un área de oportunidad por la demanda de formación de una población joven en crecimiento. No obstante, esta oportunidad está siendo aprovechada por las instituciones privadas, particularmente en el campo de la formación de profesionales ligados a la educación. Es interesante hacer notar que el crecimiento de la oferta educativa va generando su propia demanda de nuevos profesionales de la educación, lo que convierte a este sistema en un sistema autopoyetico.

La tendencia sustentada anteriormente, no se corresponde con el comportamiento de los recursos públicos federales destinados a la educación superior. Moreno y Cedillo (2023) asientan que el proyecto de presupuesto de egresos de la federación para 2024 evidencia la crisis y precarización de la educación superior en el país: argumentan que el proyecto de presupuesto de egresos de la federación implica un incremento de 3.1 % mayor a lo aprobado en 2023, pero 1.3 % menor en términos de su participación en el total del gasto educativo de 2015. Por otro lado, la canalización de los recursos federales a las instituciones de educación superior no es homogénea; cuatro instituciones nacionales, UNAM, UAM, IPN y CINVESTAV, aglutinan el 47.86 % del total del presupuesto proyectado para la educación superior. Los autores terminan concluyendo que:

En un contexto pospandémico, en el cual las universidades e instituciones de educación superior demandan grandes impulsos —y recursos— para innovar, transformarse y enfrentar los retos de un mundo cada vez más competitivo e incierto, es lamentable observar el abandono presupuestal y programático. Se ha dicho hasta el cansancio: la educación tiene impactos directos en el desarrollo de la población; ofrece mejores oportunidades laborales, reduce la pobreza y la desigualdad, mejora la calidad de vida y es un motor para la promoción de la paz.

El abandono del financiamiento a la educación superior ha afectado de distintas maneras los procesos formativos desarrollados en las instituciones educativas. Los procesos formativos giran en torno al diseño, desarrollo, innovación y evaluación de los programas educativos. El desarrollo curricular supone que el punto de partida es el diseño de los planes de estudio y su aplicación creativa en función de las condiciones específicas en que se desarrolla, como son las características de los alumnos y los contextos institucionales, y fruto de esta aplicación son las innovaciones que el docente hace a partir de las decisiones que toma para lograr el propósito de la formación de los educandos. En el pasado inmediato, conocido como el periodo de las políticas públicas neoliberales, se desarrollaron diversos arreglos institucionales que normaron y condujeron la actuación y la búsqueda de financiamiento de las IES en el ámbito nacional, asociados con la calidad y acreditación de los programas. Esto obligó a las instituciones a crear e implementar diversos mecanismos

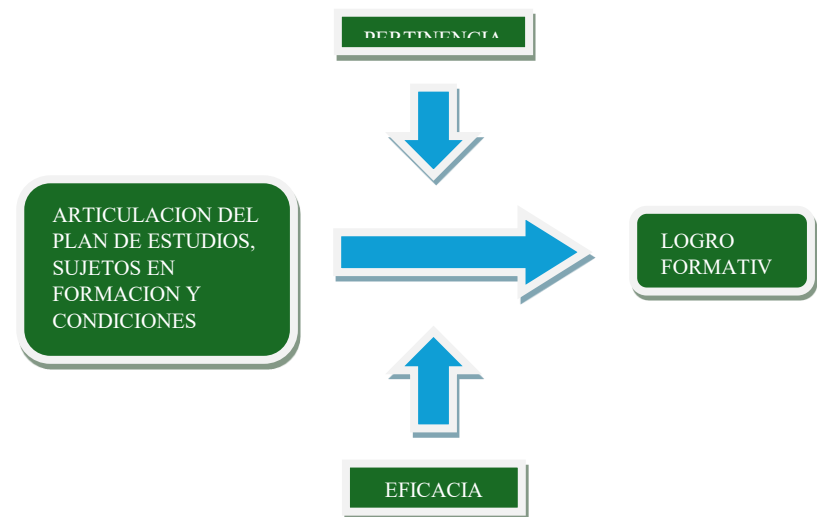
de evaluación orientados a la mejora de la práctica docente y con ello mejorar el posicionamiento de los programas educativas y por tanto un mejor acceso a las fuentes de financiamiento. No obstante, con el cambio de la administración federal en 2018 se transformaron los arreglos institucionales asociados con la calidad de los programas y por tanto de una mejor fuente de financiamiento.

El contexto anterior se puede asociar con el devenir del programa educativo de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 A Mérida. La LIE inicio en 2002 en el marco del reordenamiento de la oferta académica de la UPN en la unidades transferidas a los gobiernos estatales, que ante la disminución de la matrícula estudiantil conformada por maestros en servicio y con fines de profesionalización y/o mejoramiento profesional de maestros-estudiantes, se generó una alternativa para captar egresados del nivel medio superior y formarlos en el campo educativo con distintas orientaciones de salida, pero todos ellos con capacidad de incorporarse al mercado laboral docente de educación básica, media superior y superior. El programa se diseñó con orientaciones por competencia y conto desde el principio con una unidad encargada del seguimiento permanente, siendo evaluada por los CIEES en 2011 en el nivel Uno. La experiencia de esta evaluación externa incentivo la iniciativa de generar mecanismos de evaluación de la práctica docente, no solamente al interior de la LIE, sino de todos los demás programas con los que cuenta la Unidad.

Revisando la literatura y la experiencia de evaluación de programas educativos se encuentran diversos enfoques y

por ende metodologías varias acerca de cómo acometer esta tarea. Un ejemplo de esta tarea lo constituye la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa que su número 2 volumen 7 de 2014, está dedicado, como número especial al IV Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). Se puede mencionar, como ejemplo, de los debates que existen en torno a la evaluación docente en las IES la evaluación como un mecanismo de control frente a la noción de la evaluación como una forma de mejoramiento profesional. Otro debate es en torno a los distintos modelos de evaluación: basado en la opinión de los alumnos, a través de pares, autoevaluación y por portafolio de evidencias (Elizalde y Reyes, 2008). Se asume que una de las variables de la evaluación de los programas, es la evaluación de la función docente al interior de cada uno de los programas independientemente de su especificidad. A la función docente se le concibe como una función profesional al interior de una organización y desde esta perspectiva se asume que el trabajo profesional del docente, es decir la condición de su propia experticia, reside en el desarrollo del currículum del programa respectivo con el propósito de lograr la formación de los sujetos. La experticia del docente consiste en conocer y articular de manera pertinente y eficaz los elementos del plan de estudios, las características cognitivas del sujeto y las condiciones organizacionales e institucionales del espacio escolar para lograr la formación de los sujetos en el sentido propuesto por el plan de estudios. Por lo tanto, la evaluación del trabajo profesional del docente tendría que orientarse a conocer y valorar la articulación, en términos de pertinencia y eficacia,

del plan de estudios, y de manera específica el curso asignado, características del sujeto y condiciones organizacionales e institucionales en términos de la formación del sujeto, según se puede observar en el siguiente diagrama:



Fuente: Elaboración propia

Se entiende por eficacia “el grado de cumplimiento efectivo de los objetivos educativos propuestos. Dichos objetivos han sido habitualmente concebidos en términos de resultados o logros instructivos de los estudiantes y valorados a través de pruebas estandarizadas o de las calificaciones otorgadas por los profesores. Esa concepción ha puesto el énfasis en la calidad del producto educativo, tomando como criterio para ello los resultados alcanzados por los estudiantes al final de su proceso de aprendizaje o en momentos claves del mismo.” (Tiana, 2006, p. 4) Y por pertinencia se entiende a la cualidad de oportunidad y referencialidad entre los contenidos y métodos de la enseñanza y a las posibilidades de aprendizaje de los

individuos y conglomerados sociales a los que se dirige (Muñoz *et al*, 1998, citado en Márquez, 2004).

A partir del contexto anterior la presente comunicación tiene el propósito de mostrar y analizar los resultados de tres ejercicios de evaluación de la práctica docente realizados en la Unidad 31 A Mérida entre 2015 y 2020.

Metodología

El primer ejercicio se realizó evaluando los cursos de septiembre de 2014 a febrero de 2015 de los programas de Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI), Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular (MECDC), Maestría en Educación Básica (MEB línea y MEB presencial). La evaluación incluyó la matrícula de la sede Mérida y subsedes de Peto y Valladolid. Las dimensiones analizadas fueron:

DIMENSION	CONTENIDO
Objetivos del curso	Analiza la información proporcionada por el docente, sus competencias y criterios de evaluación
Estrategias pedagógicas	Valora las técnicas que utiliza en su práctica docente
Evaluación de aprendizaje	Indaga sobre los mecanismos y resultados de la evaluación
Contenidos curriculares	Explora la competencia del docente sobre los contenidos de los cursos
Conocimientos de las competencias previas del semestre	Reconoce los saberes referenciales, el saber hacer y las actitudes desarrolladas en cursos anteriores

anterior	
Resultados del curso	Muestra el alcance de las competencias logradas
Personal	Mide las cualidades, peculiaridades y la toma de decisiones que el profesor hace en su quehacer profesional como ser histórico; es decir, a partir de su historia personal, experiencia y proyección laboral, sus éxitos, fracasos, etc
Didáctica	Alude al papel del profesor dentro del proceso de enseñanza para facilitar el aprendizaje de los alumnos; las maneras en que el conocimiento es guiado, las formas de enseñar y cómo es concebido el proceso educativo
Interpersonal o comunicativa	Se refiere a las relaciones de los actores involucrados en el quehacer educativo: docentes, alumnos, considerando la naturaleza compleja de las mismas por la variedad de creencias, metas, intereses, etc. representando el clima institucional educativo
Social	Trata sobre el alcance y sentido del quehacer docente en el momento histórico en cuestión, haciendo énfasis en la relación del programa con la sociedad.
Valoral	Son los valores ya sean implícitos o explícitos que el profesor expresa en su práctica educativa (valores personales, juicios, actitudes, creencias...)
Tecnológica	Se aborda los recursos tecnológicos y de comunicación que los profesores utilizan en su trabajo educativo y la forma como son utilizados

Las dimensiones analizadas no se aplicaron todas ellas

a cada programa, sino que se seleccionaron algunas de ellas, dependiendo de las características del diseño curricular de cada uno de ellos. En total se obtuvieron 1,466 registros en la LIE, 1,280 para LEPEPMI, 65 para MECDC, 45 para MEB en línea y 51 para MEB presencial. Hay que considerar que cada alumno tiene más de un registro pues participó en diversos cursos.

El segundo ejercicio se realizó evaluando los cursos del semestre de febrero a junio de 2015. Con el objeto de atender las recomendaciones elaboradas en el ejercicio de evaluación realizado en febrero de 2015 se procedió a realizar un solo instrumento que sirviera para evaluar la práctica docente en los cinco programas educativos que existen en la Unidad y de esta manera ofrecer un resultado genérico a nivel institucional que sea útil para la toma de decisiones. La evaluación incluyó la matrícula de la sede Mérida y subsedes de Peto y Valladolid. Asimismo, se prestó atención a que los ítems cumplieran con el principio de exclusión y exhaustividad y el instrumento atendiera la exigencia de validación interna y externa mediante una prueba piloto con estudiantes de la licenciatura en Diseño del Hábitat de la FAUADY y con la contrastación con los instrumentos usados en la evaluación anterior. El instrumento utilizado para esta evaluación consistió en un cuestionario de 21 preguntas clasificadas en cuatro dimensiones según el cuadro siguiente:

DIMENSION	DEFINICION
PERSONAL	Mide las percepciones de los estudiantes acerca de las

	cualidades, cognitivas, éticas y afectivas, que los docentes asumen en su quehacer profesional
LOS SABERES PREVIOS DEL ESTUDIANTE	Mide las percepciones de los alumnos sobre las acciones de los docentes, orientadas a recuperar el conocimiento previo y las expectativas del mismo alumno hacia el curso.
PROGRAMA DEL CURSO	Mide las percepciones sobre las acciones de los docentes para desarrollar el programa del curso
INSTITUCIONAL Y ORGANIZACIONAL	Mide las percepciones de los estudiantes acerca del marco normativo, relaciones entre docentes, infraestructura y recurso institucionales y su impacto en el proceso de aprendizaje

La información se recogió mediante la aplicación del instrumento a los estudiantes de los diversos programas, en el mes de agosto de 2015. El resultado recoge el número de encuestas aplicadas al total de alumnos que cada profesor atendió en los distintos cursos impartidos; de tal manera, que las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones, depende del número de encuestas aplicadas y de las escalas en dicho período.

Los cuestionarios se contestaron por medio de una escala Likert, la cual sirvió para poder sistematizar y analizar las respuestas emitidas por los estudiantes en cada cuestionario. La escala de valoración usada se observa en el siguiente cuadro:

Código	Valoración
1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Indiferente
4	De acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

En total se obtuvieron 1,016 registros en la LIE, 790 para LEPEPMI, 66 para MECDC, 33 para MEB en línea y 30 para MEB presencial. Hay que considerar que cada alumno tiene más de un registro pues participo en diversos cursos.

El tercer ejercicio se realizó evaluando los cursos del semestre de septiembre de 2020 a enero de 2021. Se aplicaron 373 encuestas a los alumnos de siete programas, incluyendo al recién abierto de Licenciatura en Pedagogía y a la Maestría en Educación Media Superior. El instrumento diseñado incluyo variables vinculadas con los contextos generados por la pandemia del Covid. No obstante, algunas variables están referidas a la práctica docente, como son: opinión sobre el programa, los logros de los objetivos del programa, dificultades en la implementación y evidencias de los aprendizajes logrados.

Análisis de los resultados

Del análisis comparativo de los resultados del primer ejercicio se obtiene:

1.- Comparando los resultados globales de la LIE se observa

que los puntajes más altos se ubican en Mérida, mientras que el más bajo se sitúa en Valladolid. A diferencia de los resultados de LEPEPMI en donde los resultados más altos se ubican en Valladolid y los más bajos en Peto mientras que Mérida se localiza en un lugar intermedio.

2.- Los programas de Maestría se ubican en Mérida por lo que al compararlos entre si se observa que en los puntajes globales la MECDC tiene el porcentaje más alto, mientras que el más bajo lo obtiene la MEB en su modalidad en línea muy cerca de la modalidad presencial de la misma MEB.

3.- Comparando las dimensiones de la LIE por sede se observa que las tres sedes comparten el porcentaje más alto en la dimensión de objetivos del curso y comparten, también, el puntaje más bajo en la dimensión de estrategias pedagógicas.

4.- Comparando las dimensiones de la LEPEPMI por sede se observa que las tres sedes comparten el puntaje más bajo en la dimensión tecnológica; mientras que los puntajes más altos en los casos de Mérida y Peto se ubican en las dimensiones de lo social y valoral y en el caso de Valladolid se localizan en las dimensiones interpersonal o comunicativa y social.

5.- Comparando las dimensiones de la MECDC se observa que el puntaje más alto se logra en la dimensión valoral y la más baja en didáctica.

6.- En cuanto a la MEB en su modalidad en línea los resultados son todos iguales.

7- En cuanto a la MEB en su modalidad presencial el puntaje más alto se ubica en la dimensión interpersonal o comunicativa y la más baja en la dimensión social.

Los resultados del segundo ejercicio se sintetizan en el siguiente cuadro

Comparativo de los distintos programas

PROGRAMA	LIE				LEPEPMI				MAESIRIAS			
No. TOTAL DE REGISTROS	1016				786				129			
DIMENSIÓN	TOTAL	%	MIN.	MAX.	TOTAL	%	MIN.	MAX.	TOTAL	%	MIN.	MAX.
Personal	22882	90	5080	25100	14771	75	3300	19650	3080	96	615	3225
Saberes Previos	22219	87	5080	25100	16410	84	3300	19650	3012	93	615	3225
Programa Del Curso	27223	89	6066	30180	19507	83	4716	23580	3586	86	774	4170
Institucional y Organizacional	21405	85	5080	25100	16417	84	3300	19650	2842	88	615	3225
TOTAL	96729	87.8	21336	106680	67135	81.3	16306	82530	12520	90.4	2709	13845

Resultados generales de la unidad 31-a

SEDE	MÉRIDA, PETO Y VALLADOLID			
No. TOTAL DE REGISTROS	1931			
DIMENSIÓN	TOTAL DE PUNTOS	PORCENTAJE %	MIN.	MAX.
Personal	40733	84	9655	48275
Saberes Previos	41671	86	9655	48275
Programa Del Curso	50316	86	11586	58230
Institucional y Organizacional	40754	84	9655	48275
TOTAL	173474	85.4	40551	203055

Del análisis comparativo de los resultados se obtiene:

1.- En cuanto a la LIE se observa que los puntajes más altos para este programa lo obtienen Valladolid y luego Mérida y finalmente Peto. La dimensión personal sigue obteniendo los puntajes más altos y los más bajos la dimensión

organizacional e institucional a diferencia de Mérida donde el puntaje más bajo es en la dimensión de los saberes previos.

2.- Los resultados de LEPEPMI muestran que la percepción, por sede, tiende a ser homogénea entre las tres sedes, pues las diferencias, que existen, son poco significativas, siendo la dimensión personal la que obtiene los puntajes más bajos mientras que los más altos se localizan en los saberes previos y en lo organizacional e institucional. La diferencia la hace Valladolid, donde el puntaje más alto se localiza en la dimensión personal y los más bajos en las otras tres dimensiones con igual puntaje.

3.- Los valores más altos de la percepción de los alumnos de la Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular se localizan en la dimensión personal y los más bajos en lo organizacional e institucional. Igual tendencia la encontramos en la MEB en línea y presencial.

4.- Comparando las percepciones de los alumnos por programa, los de Maestría tienen los porcentajes más altos, seguidos de la LIE y finalmente LEPEPMI. Asimismo, se destaca que los porcentajes más altos en el caso de la LIE y Posgrado se localizan en el nivel personal y los más bajos en lo organizacional e institucional en el caso de la LIE y en Maestrías los puntajes más bajos se encuentran el programa del curso. LEPEPMI muestra que el porcentaje más bajo en el nivel personal y el más alto en saberes previos y en lo organizacional e institucional.

5.- En la comparación general de los programas en las tres sedes se obtiene un resultado general que muestra que los puntajes más altos se logran en saberes previos y programa del curso y los más bajos en la dimensión personal e

institucional y organizacional.

6.- Aun cuando no se puede establecer una comparación rigurosa entre este reporte y el presentado en julio de 2015, por la diversidad de instrumentos y de orden de los ítems; se puede mostrar, de manera general, que, comparando los valores de los programas entre ambos ejercicios, la LIE incremento el valor de sus percepciones a pasar de 82 a 87.8, la MEB en su modalidad en línea paso de 88 a 90.6 y la modalidad presencial de 89 a 94.5. Por el contrario, LEPEPMI disminuyó el valor de sus percepciones de 87 a 81.3 y la Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular de 94 a 92.3, aun cuando en este último caso el valor de las percepciones es alto.

Los resultados del tercer ejercicio de evaluación muestran que el 92.8 de los alumnos encuestados considero de utilidad el programa, en el contexto de la virtualidad, entregado por el profesor al inicio del semestre. El 21% de los encuestados considero que no hubo ninguna dificultad en la implementación del programa del curso. Mientras que la diferencia señalo, en un 35.5%, que la principal dificultad en la implementación del programa lo constituyeron la insuficiencia en el número de sesiones virtuales del curso. Un 27.2% considero que los alumnos no entraban a la sesión por falta de accesibilidad y/o conectividad; el 23.2 % planteo la accesibilidad a los materiales señalado en el programa del curso y el 14.1 % señalo el problema de comprensión de los contenidos de los materiales y la falta de acompañamiento por parte del profesor. A la pregunta sobre el logro de los objetivos del curso, el 64% de los encuestados señalaron que los objetivos se lograron entre un 80 y 90%. Y finalmente,

cuando se les pregunto a los alumnos sobre las evidencias de su aprendizaje, el 73.4 % señalaron las tareas, el 17.8% fueron actividades o avances en los proyectos, el 8.5% presentaciones y la diferencia afirmo que no hubo evidencias.

Conclusiones

Contrastando los resultados de los tres ejercicios, se observa una diferencia en los valores de la percepción de los estudiantes acerca de la práctica docente en la sede de Mérida y subsedes de Peto y Valladolid. Estas diferencias están atravesadas por el programa educativo, lo que puede significar que la propuesta curricular es una mediación que puede potenciar las cualidades profesionales del docente, considerando que, en lo general, el cuerpo de profesores es el mismo que atiende a los distintos programas.

Atendiendo a la práctica docente según los programas educativos, se observa, en lo general, un incremento positivo en la valoración del quehacer docente, según la perspectiva de los alumnos. Distinto es el caso de la LEPEMI cuya valoración disminuyó en un poco mas de 6 puntos porcentuales entre el segundo semestre de 2014 y el primero de 2015. La percepción positiva de la eficacia del trabajo docente se reitera con los resultados del ejercicio de 2020, que señala que mas del 60 % de los alumnos considero que los objetivos de los cursos se lograron entre un 80 y 90 %.

Aun cuando no se puede establecer una comparación rigurosa entre los tres ejercicios de evaluación por la diversidad de instrumentos y orden de los ítems; se puede identificar, que los mayores valores en la percepción de los estudiantes sobre las dimensiones o variables que

constituyen la práctica docente se localizan en las dimensiones valoral, social y en los objetivos de los cursos. La dimensión valoral alude a los valores ya sean implícitos o explícitos que el profesor expresa en su práctica educativa (valores personales, juicios, actitudes, creencias...) Esta dimensión esta asociada a la dimensión personal que mide las percepciones de los estudiantes acerca de las cualidades, cognitivas, éticas y afectivas, que los docentes asumen en su quehacer profesional como ser histórico, es decir, a partir de su historia personal, experiencia y proyección laboral. La dimensión social se vincula al alcance y sentido del quehacer docente en el momento histórico en cuestión, haciendo énfasis en la relación del programa con la sociedad, esta dimensión se puede relacionar con la pertinencia de los objetivos de los cursos y, por ende, del programa educativo. Estas conclusiones permiten afirmar, hipotéticamente, que la valoración de los estudiantes acerca de la eficiencia y eficacia de la práctica docente descansa en una mirada más de corte individual y personal sobre el profesor, antes que una mirada que descansa sobre las características de una identidad profesional cuyas cualidades son la experticia en el conocimiento y manejo del curriculum aplicado a las condiciones concretas de los estudiantes y de los contextos institucionales y organizacionales para lograr los aprendizajes esperados.

Esta comunicación ha sido un recuento de las experiencias de evaluación realizados en la Unidad 31 A Mérida de la UPN, lo que ha significado la construcción de las metodologías partiendo de la experiencia y necesidad concreta. Lo que este recuento muestra es la necesidad de que

las organizacionales escolares cuenten con una instancia especializada en las labores de planeación y evaluación. Ciertamente, la evaluación ha sido una función institucionalizada en las Universidades públicas y en menor número en las privadas; sin embargo, hay instituciones en donde no se ha sentado la cultura de la evaluación y por tanto su utilidad. Finalmente, habrá que decir, a partir de la experiencia anotada anteriormente, que la evaluación institucional necesita y exige la existencia de incentivos internos o externos. Las políticas públicas denominadas neoliberales proveían, sin juzgar su eficiencia, de los incentivos externos, basados en la posibilidad de acceder a mayores presupuestos, para caminar la ruta de la evaluación. Hoy, al final de la presente administración federal, no está claro el rumbo que tendría que tomar la educación superior en el país.

Referencias

- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizaldereyes.html>
- Gutiérrez, M. (Coordinador), (2015), *Informe general de evaluación docente: Ciclo escolar evaluado: septiembre 2014 enero de 2015*. Inédito.
- Gutiérrez, M, (Coordinador), (2016), *Informe general de evaluación docente: Ciclo escolar evaluado: febrero a junio de 2015*. Inédito.
- Gutiérrez, M. (2021), *Resultados generales de la evaluación,*

Subdirección Académica de la Unidad 31 A de UPN.
Inédito.

Márquez, A. (2004), Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior de los noventas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. IX(021), 477-500.
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002109.pdf>

Moreno, C. I. y Cedillo, D. (2023). PPEF 2024: crisis y precarización de la educación superior y la ciencia. Nexos, septiembre 27 de 2023.
<https://educacion.nexos.com.mx/ppef-2024-crisis-y-precarizacion-de-la-educacion-superior-y-la-ciencia/>

SIIES, Página Electrónica.
<https://siies.yucatan.gob.mx/seguimiento-y-evaluacion/> ..

Tiana, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Trasatlántica de educación*, 1(2006), 19-30.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2346178.pdf>.

Estrategias para el desarrollo de competencias docentes

Estrategias docentes para la prevención y protección contra la violencia en un preescolar urbano

Anette Alejandra Santamaría Chablé
anettechable23@gmail.com

Cinthy del Socorro Cherres Segura
c.cherres@hotmail.com

Rosalba Méndez Estrada
méndezbita@hotmail.com

María Isabel García Ortega
mar_icha82@hotmail.com

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

Resumen

El objetivo del trabajo de investigación fue analizar las estrategias docentes para la prevención y protección contra la violencia en un preescolar de Kanasín, Yucatán. Se empleó un enfoque cualitativo de estudio de caso en el que se entrevistaron a cuatro educadoras noveles de base. Se encontró que las principales estrategias que utilizan los docentes están categorizadas en función del tipo de violencia que se pueda presentar en el alumno: escolar, familiar y social, y que utilizan las mismas estrategias que marcan los protocolos de actuación. Para la violencia escolar plantean reglas de una sana convivencia, platican con los niños sobre cómo convivir, llegan a acuerdos e informan a los padres de familia. Si la situación es grave activan el protocolo de prevención de violencia escolar, que consiste en avisar a la directora para que ella contacte a las autoridades correspondientes. Para la violencia familiar, primeramente,

activan el protocolo levantando un acta de lo sucedido, para que la directora de seguimiento con la supervisora y posteriormente se avise a las autoridades correspondientes. Por último, en las estrategias de violencia social, aunque no existe ningún protocolo de actuación, extrapolan las mismas estrategias que los protocolos anteriores.

Palabras clave

Prevención, protección, protocolo, violencia escolar, violencia familiar, violencia social.

Planteamiento del Problema

Los tipos de violencia más frecuentes contra niñas, niños y adolescentes se presentan principalmente en el ámbito intrafamiliar y los victimarios generalmente son adultos. Sin embargo, la violencia también está presente en el resto de los espacios en los que interactúan, incluso en las relaciones que establecen niñas y niños entre sí. De acuerdo con la guía para la detección y seguimiento de casos de violencia y abuso infantil (2013), la violencia, de acuerdo con el contexto en el que se da, se puede clasificar como familiar, escolar, institucional, laboral y comunitaria; y por su naturaleza tenemos: Violencia física, violencia psicológica, abandono físico-emocional / Negligencia, violencia sexual.

Según la OCDE, (como se citó en Aprendizajes clave para la educación integral, 2017) el aprendizaje comienza con la vida misma y que, por ello, los primeros cinco años son críticos para el desarrollo de los niños y niñas. Es por esta razón, que los miembros que integran la comunidad educativa, llámese, docentes, directivos, personal administrativo, especialista, de apoyo, intendencia, madres,

padres y tutores responsables, deben habituar una cultura de responsabilidad y compromiso con la prevención, la protección y el protocolo de acción ante la detección de alguna situación de violencia; se debe promover, procurar y velar por el bienestar físico, mental y emocional de las niñas y niños que integran la comunidad estudiantil, en virtud de salvaguardar su integridad, que esté libre de violencia y en posibilidad de un desarrollo integral, pleno y armónico.

En el preescolar en el que se realizó la investigación, se considera que la violencia es un problema en el ámbito educativo, ya que existen algunos casos de violencia dentro de las aulas del jardín de niños mencionado, teniendo como señales de alarma, desde señales físicas, tales como marcas, moretones, y rasguños, hasta señales conductuales, es decir, que los alumnos cambien su forma de ser dentro del aula, se vuelvan retraídos o, todo lo contrario. Del mismo modo, que cambie la forma en la que se relacionan con los demás y sufran cambios repentinos de estado de ánimo. Las señales que las docentes observaron son sin lugar a duda procedentes de violencia ejercida en contra de los menores.

Las escuelas cumplen con un papel fundamental en la protección de los niños y niñas. Esto es debido a la importancia, relevancia y presencia que las instituciones educativas tienen en la vida de los jóvenes y niños. El personal docente, administrativo y todo aquel que esté a cargo de un centro educativo, tienen la obligación, la responsabilidad y el compromiso de ofrecer entornos que apoyen y promuevan la dignidad, el desarrollo y la protección de sus educandos.

Marco teórico

Existen diversos tipos de violencia a tener en cuenta dentro de los planteles escolares, entre ellas se pueden mencionar de acuerdo con la guía para la detección y seguimiento de casos de violencia y abuso infantil (2013), la violencia, de acuerdo con el contexto en el que se da, se puede clasificar como familiar, escolar, institucional, laboral y comunitaria; y por su naturaleza tenemos:

- **Violencia física:** Cualquier acción, única o repetida, no accidental, perpetrada por una persona mayor contra un niño, que puede causarle daño físico. Una de las formas de esa violencia son los castigos físicos, que comprenden actos que agreden el cuerpo, provocando dolor, heridas y humillación.
- **Violencia psicológica:** Es toda acción que causa o puede causar daño a la autoestima, a la identidad o al desarrollo de las personas que la vive o que la atestigua. Incluye amenazas, humillaciones, agresiones verbales, discriminación, destrucción de pertenencias u objeto de estima y apego para la víctima, así como castigos humillantes.
- **Abandono físico-emocional / Negligencia:** Es la omisión de responsabilidad de uno o más miembros de la familia con relación a niñas y niños, cuando dejan de proveer las necesidades básicas para su desarrollo físico, emocional, social y/o cognitivo.
- **Violencia sexual:** Incluye el abuso sexual (intra y extrafamiliar) y la explotación sexual comercial en sus distintas modalidades (explotación sexual en sí misma, tráfico para fines sexuales, turismo sexual y pornografía

infantil).

Violencia escolar

De acuerdo con el protocolo de actuación (2020), el maltrato institucional es aquel “ejercido por un servidor de una institución pública o privada, como resultado de la aplicación de reglamentos, prácticas administrativas o pedagógicas, aceptadas expresa o tácitamente por la institución; y cuando sus autoridades lo han conocido y no han adoptado las medidas pertinentes para prevenirlo, hacerlo cesar, remediarlo y sancionar de manera inmediata”.

Esta modalidad de maltrato, puede ocurrir en el ámbito educativo, pudiendo ser el presunto agresor o agresora un miembro del plantel escolar (Docentes, personal directivo, administrativo o cualquier persona adulta que labore o tenga contacto directo con los NN).

Por otra parte, conocer y considerar que la violencia presentada en las niñas y niños que cursan la Educación Preescolar es la representación o imitación de lo que observan en su contexto social y familiar, siendo preciso e indispensable analizar constantemente la interacción que tienen los alumnos y alumnas dentro del centro escolar, además de la que existe en la familia y por supuesto, la relación entre ambos contextos (Ramos, 2016).

En la edad preescolar, la cual va desde los 3 a los 6 años de edad, es común que los alumnos y alumnas imiten todo lo que observan, ya que ven a los adultos como un modelo a seguir, esto quiere decir que, sí los alumnos y alumnas son testigos o víctimas de violencia, es probable que lo intenten o lo imiten.

Violencia familiar

De acuerdo con el Código Penal del Estado de Yucatán (2021), este tipo de violencia se refiere a cualquier acto abusivo de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir de manera económica, física, patrimonial, psicológica o sexual, a un miembro de la familia, dentro o fuera del domicilio familiar.

Este modo de violencia afecta especialmente a NN, ya que puede ser ejercida por cualquier miembro del núcleo familiar o parientes que vivan en la casa, que estén de visita, o cuando se visita el domicilio de un familiar. Por lo que, esta puede presentarse en dos formas: forma activa (abuso físico, psicológico o sexual) y forma pasiva (negligencia o abandono). En 2019, el Universal compartió un estudio denominado diagnóstico sobre violencia familiar en Yucatán revelando que, en promedio, al año se generan en esta entidad unas 11 mil denuncias relacionadas con los diversos tipos de violencia que se registran dentro del hogar. Afortunadamente, dicho sector, durante muchos años ha formado parte de la lucha por una sociedad libre de violencia, haciendo hincapié en la mejora de la educación, en donde niñas, niños y adolescentes conozcan acerca de sí mismos, su cuerpo y acerca de los límites, en donde puedan reconocer hasta donde algo está permitido y cuando no, hablando de su propia integridad y en el reconocimiento de la integridad de otro, en virtud de que, los NN puedan y quieran detener o evitar todo tipo de violencia hacia ellos y hacia algún miembro de su familia. hacia algún miembro de su familia.

Violencia social

De acuerdo con Valero (2008) la violencia social tiene

muchas manifestaciones, entre ellas, la violencia de grupos por razones políticas, la violencia en las relaciones laborales, la violencia vinculada a actitudes discriminatorias; y ésta es padecida no sólo por cuestiones étnicas, sino también por las personas que sufren maltrato por su orientación sexual

La violencia social se da en todos los contextos en donde el niño puede estar involucrado. A veces, sin que los padres quieran o estén conscientes, al estar en lugares, comunidades, calles, departamentos, etc., es posible observar toda aquella violencia que pase alrededor suyo. “En México, uno de los problemas más graves es la violencia a grupos vulnerables, como las mujeres y los niños. La violencia está presente en todas las edades, sexos, niveles culturales, creencias y posiciones económicas” (Rodríguez, s.f).

Protocolos en educación básica

Actualmente, existe un protocolo de actuación ante situaciones de violencia, de acuerdo con la secretaría de educación de Yucatán (2020), en donde nos menciona lo siguiente:

Procedimientos de actuación ante situaciones de violencia.

- Paso uno: Tener conocimiento de una situación de violencia. Este paso se refiere al conocimiento que tiene cualquier persona que labora en el plantel escolar, sobre una situación de violencia que ha sido cometida o que se sigue cometiendo en perjuicio de una NNA, ya sea por la manifestación expresada de la NNA o por cualquier otra persona, por flagrantia o por la observación de indicadores de riesgo.
- Paso dos: Actuar. A partir de este momento se da por

iniciada la activación del protocolo de actuación ante situaciones de violencia detectadas o cometidas en contra de NNA en los Planteles Escolares de Educación Básica del Estado de Yucatán.

- Paso tres: Implementar medidas complementarias y de seguimiento.

Algunos ejemplos de las medidas complementarias que pudieran implementarse, de manera enunciativa más no limitativa, son:

- Solicitar apoyo inmediato al teléfono de emergencia en caso de que los NN ameriten atención médica urgente.
- Vincular a la familia con las instancias que tienen atribuciones para la protección y ayuda de víctimas de delitos.
- Brindar atención psicológica y psicopedagógica a los NN
- Promover la impartición de talleres o pláticas para abordar las consecuencias negativas originadas por la situación de violencia.

Metodología

Para desarrollar la investigación, se empleó un enfoque cualitativo con un estudio de caso. Con el propósito de recopilar información pertinente acerca de las opiniones, acciones y actitudes que pueden presentar los sujetos de estudio, se consideró la aplicación de entrevistas semiestructuradas que permitieron recopilar las experiencias docentes. Este instrumento fue revisado por docentes expertos en el área de Violencia que laboran en la Escuela Normal de Educación Preescolar, de Mérida, Yucatán. Los resultados obtenidos se dividieron en 3 dimensiones:

violencia escolar, violencia familiar y violencia social

Resultados

Los resultados obtenidos se dividieron en 3 categorías las cuales fueron: violencia escolar, violencia familiar y violencia social reconociendo las estrategias que utilizan docentes para la prevención, protección y actuación para la prevención y protección contra la violencia en un preescolar urbano

Violencia escolar

Estrategias de prevención.

Los docentes del jardín de niños de educación preescolar mencionaron que las estrategias que utilizan para prevenir la violencia escolar fueron establecer vínculos de calidad dentro del aula, Integrar en grupos de iguales con conductas constructivas. Enseñar a los niños y niñas comportamientos seguros: esto incluye la capacidad de reconocer las situaciones en las que pueden darse el abuso o la violencia, y entender cómo evitar las situaciones potencialmente arriesgadas y dónde encontrar ayuda. cuestionar las normas sociales y culturales y promover las relaciones de igualdad: cuidar, atender y proteger a niñas, niños en un entorno de confianza, afecto y comprensión. Aprender a identificar situaciones de violencia contra niñas y niños. Que les sirva a los niños de herramientas para que logren prevenir y ser conscientes que pueden hacer o cómo actuar.

Estrategias de protección.

Coincidieron los docentes que dentro de las estrategias de protección se encuentran disponer y facilitar

el acceso a servicios de protección, acción, apoyo, salud y psicológicos. Teniendo que salvaguardar la integridad del alumnado, considerando la responsabilidad y el compromiso sobre la salud mental de cada alumno y alumna, que se encuentre en riesgo, que esté viviendo una situación de violencia.

Estrategias de actuación.

Con respecto a las estrategias de actuación para la prevención de la violencia escolar fueron solicitar apoyo inmediato al teléfono de emergencia en caso que el NNA amerite atención médica urgente. Brindar atención psicológica y psicopedagógica a la NNA. Y promover la impartición de talleres o pláticas para abordar las consecuencias negativas originadas por la situación de violencia.

Violencia familiar

Estrategias de prevención.

En cuanto a las estrategias de prevención de la violencia escolar los docentes concluyeron que tienen que enseñar a los niños y niñas comportamientos seguros: esto incluye la capacidad de reconocer las situaciones en las que pueden darse el abuso o la violencia, y entender cómo evitar las situaciones potencialmente arriesgadas y dónde encontrar ayuda. Cuestionar las normas sociales y culturales y promover las relaciones de igualdad: cuidar, atender y proteger a niñas, niños en un entorno de confianza, afecto y comprensión. Aprender a identificar situaciones de violencia contra niñas y niños. Establecer vínculos de calidad en diversos contextos. Dentro de la familia, buscar redes de apoyo, y recordar que su ingreso a un Centro de Asistencia

Social (CAS) debe ser el último recurso al que acuda una autoridad en esos casos.

Estrategias de protección.

Las estrategias de protección para prevenir las violencias familiares son disponer y facilitar el acceso a servicios de protección, acción, apoyo, salud y psicológicos, privados, a los educandos que revelan casos de violencia propios o ajenos, asimismo, estos deberán ser apropiados a la edad de los educandos, además deberán estar a disposición de quienes deseen utilizarlos. Salvaguardar la integridad del alumnado, considerando la responsabilidad y el compromiso sobre la salud mental de cada alumno y alumna, que se encuentre en riesgo, que esté viviendo una situación de violencia.

Garantizar la instalación y pleno funcionamiento de las Procuradurías de Protección de niñas, niños y adolescentes. Asegurar que los procesos de procuración e impartición de justicia para niños, niñas y adolescentes víctimas de violencia sean especializados y adaptados a sus necesidades y características particulares. Lograr que las Leyes federales y estatales prohíban y sancionen el castigo corporal, el abuso sexual y todos los tipos de violencia en contra de niñas, niños y adolescentes. Impedir que se detenga y se prive de la libertad a las niñas, niños y adolescentes por su condición migratoria. Crear y diversificar las opciones de cuidado alternativo para niños, niñas y adolescentes migrantes. Fortalecer las capacidades de los Centros de Asistencia Social (públicos y privados) para brindar atención psicosocial a niñas, niños y adolescentes migrantes.

Estrategias de actuación.

Los docentes respondieron que las estrategias de actuación en caso de violencia familiar son solicitar apoyo inmediato al teléfono de emergencia en caso que el NNA amerite atención médica urgente. Vincular a la familia con las instancias que tienen atribuciones para la protección y ayuda de víctimas de delitos. Brindar atención psicológica y psicopedagógica a la NNA. Denunciar. De acuerdo con el artículo 12 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños toda persona que tenga conocimiento de que una niña, niño sufre agresiones, descuido o violaciones a sus derechos humanos, está obligado a hacerlo del conocimiento inmediato de las autoridades competentes, a efecto de que se inicie una investigación y se tomen las medidas necesarias para su protección. Buscar asesoría y apoyo en las Procuradurías de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes Federal y de las entidades federativas, CNDH, Fiscalías Generales de Justicia, entre otras. Erradicar la perpetuación de las conductas agresivas contra niñas, niños y adolescentes, transitando hacia formas más positivas de educarlos(as) y relacionarse con ellos(as), haciendo énfasis en la transmisión de valores, así como en el respeto y la protección de su integridad, dignidad y derechos humano

Violencia social

Se pueden utilizar algunas estrategias del protocolo de prevención, protección y actuación de la violencia escolar y familiar según sea el caso.

Estrategias de prevención.

Al no existir estrategias para erradicar la violencia social, los docentes coincidieron con las del protocolo de

violencia escolar como son Integrar en grupos de iguales con conductas constructivas. Enseñar a los niños y niñas comportamientos seguros: Esto incluye la capacidad de reconocer las situaciones en las que pueden darse el abuso o la violencia, y entender cómo evitar las situaciones potencialmente arriesgadas y dónde encontrar ayuda. Cuestionar las normas sociales y culturales y promover las relaciones de igualdad: -Cuidar, atender y proteger a niñas, niños en un entorno de confianza, afecto y comprensión. Aprender a identificar situaciones de violencia contra niñas y niños. Ser eficaz en situaciones de estudio-trabajo, movilizand o la energía y el esfuerzo precisos para ello, y obteniendo el reconocimiento social necesario.

Estrategias de protección.

Llegaron a la conclusión que ellas pueden disponer y facilitar el acceso a servicios de protección, acción, apoyo, salud y psicológicos, privados, a los educandos que revelan casos de violencia propios o ajenos, asimismo, estos deberán ser apropiados a la edad de los educandos, además deberán estar a disposición de quienes deseen utilizarlos. Salvaguardar la integridad del alumnado, considerando la responsabilidad y el compromiso sobre la salud mental de cada alumno y alumna, que se encuentre en riesgo, que esté viviendo una situación de violencia. Garantizar la instalación y pleno funcionamiento de las Procuradurías de Protección de niñas, niños y adolescentes. Asegurar que los procesos de procuración e impartición de justicia para niños, niñas y adolescentes víctimas de violencia sean especializados y adaptados a sus necesidades y características particulares. Lograr que las Leyes federales y estatales prohíban y

sancionen el castigo corporal, el abuso sexual y todos los tipos de violencia en contra de niñas, niños y adolescentes.

Impedir que se detenga y se prive de la libertad a las niñas, niños y adolescentes por su condición migratoria. Crear y diversificar las opciones de cuidado alternativo para niños, niñas y adolescentes migrantes. Fortalecer las capacidades de los Centros de Asistencia Social (públicos y privados) para brindar atención psicosocial a niñas, niños y adolescentes migrantes.

Estrategias de actuación.

Por lo tanto, llegaron a la conclusión que las estrategias de actuación que coincidieron fue solicitar apoyo inmediato al teléfono de emergencia en caso que el NNA amerite atención médica urgente. Vincular a la familia con las instancias que tienen atribuciones para la protección y ayuda de víctimas de delitos. Brindar atención psicológica y psicopedagógica a la NNA. Promover la impartición de talleres o pláticas para abordar las consecuencias negativas originadas por la situación de violencia. Denunciar cualquier persona que tenga conocimiento de que una niña, niño sufre agresiones, descuido o violaciones a sus derechos humanos, está obligado a hacerlo del conocimiento inmediato de las autoridades competentes, a efecto de que se inicie una investigación y se tomen las medidas necesarias para su protección. Buscar asesoría y apoyo en las Procuradurías de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes Federal y de las entidades federativas, CNDH, Fiscalías Generales de Justicia, entre otras. Erradicar la perpetuación de las conductas agresivas contra niñas, niños y adolescentes, transitando hacia formas más positivas de educarlos(as) y

relacionarse con ellos(as), haciendo énfasis en la transmisión de valores, así como en el respeto y la protección de su integridad, dignidad y derechos humano

Discusión y conclusiones

Las docentes demostraron tener amplios conocimientos acerca de la violencia, su definición y los tipos de esta. Es vital que los docentes dominen este tema, pues como docentes debemos estar preparadas para reaccionar a cualquier situación de violencia que se presente en el ámbito escolar, familiar o social. Nadie está exento de enfrentar un caso de maltrato hacia uno de sus alumnos y se tiene la responsabilidad velar por su integridad. También se debe de conocer a la perfección los protocolos establecidos para tratar las situaciones de violencia y apegarnos a ellos para poder garantizar el bienestar del menor en todo momento. En el mismo sentido, es importante tener en cuenta y no perder de vista la salud psicológica y mental y las repercusiones que la violencia puede tener en este ámbito en los niños, Además resulta de suma importancia conocer las diferentes acciones de prevención, protección y protocolo ante situaciones de violencia, pero sin duda cada tipo de violencia se puede manifestar de diversas formas y por lo tanto las formas en las que se puede prevenir y proteger a los alumnos varían, desde la forma en la que se hace dentro del aula como fuera de ella.

Referencias

Borja, A. y Pío, S. (2013). *Guía para la Detección y Seguimiento de Casos de Violencia y Abuso Infantil*, pág. 3-4.

- Gobierno del Estado de Yucatán (2021, septiembre 30). *Código Penal del Estado de Yucatán*. <https://www.poderjudicialyucatan.gob.mx/digestum/marcoLegal/03/2012/DIGESTUM03002.pdf>
- Quevedo, M. (2019). *Maltrato infantil en niños, niñas y adolescentes en cuidados alternativos: comparación del acogimiento institucional y el acogimiento familiar*. Universidad Cooperativa de Colombia Santa Marta.
- Ramos, S. (2016). *Violencia escolar en niños de preescolar* [Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional]. México.
- Rodríguez, G. (s.f). *Violencia social*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/359/7.pdf>
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2020). *Protocolo de actuación ante situaciones de violencia detectadas o cometidas en contra de niñas, niños y adolescentes en los planteles escolares de educación básica del Estado de Yucatán*. Yucatán, México. http://www.educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publicaciones/201118_ProtocoloDeActuacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: educación preescolar, plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: CONALITEG.
- Valero, A. (2008). *Violencia social en México: su impacto en la seguridad ciudadana*. <http://www.umdcipe.org/conferences/DecliningMiddleClassesSpain/Papers/Valero.pdf>

La comunicación oral de docentes en formación en una escuela pública

Roxana del Carmen Canto Hau

roxanacanto@hotmail.com

Olda Margarita Alcocer Vázquez

oldaalcocervazquez@gmail.com

Centro de Actualización del Magisterio Yucatán

Resumen

El alumno aprende a comunicarse desde muy pequeño y es de suma importancia que esta habilidad sea desarrollada en la escuela de la mejor manera, por lo cual el objetivo de este trabajo es identificar la percepción de docentes en formación de una escuela pública de nivel superior en Yucatán, acerca de su competencia en comunicación oral, considerada una herramienta importante en su área laboral. Es muy importante que los docentes cuenten con un vocabulario amplio, saber cómo expresarse de manera adecuada en diferentes situaciones, principalmente cuando se trata del campo educativo. La investigación tiene enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transeccional y de tipo descriptivo. Se administró un cuestionario que tuvo por objetivo conocer la opinión de los estudiantes sobre el nivel de comunicación oral que tienen y que se enseña de forma transversal en su carrera. Entre los principales resultados obtenidos destaca que la mayoría de los estudiantes percibe que cuenta con suficientes habilidades de comunicación oral, adquiridas a lo largo de su formación profesional, lo cual les permite sobrellevar con éxito situaciones académicas como alumnos y desarrollarse adecuadamente en sus prácticas

profesionales como docentes. Teniendo en cuenta lo anterior, se hacen algunas recomendaciones para fortalecer la comunicación oral en la formación profesional de los futuros docentes de primaria.

Palabras clave

Comunicación oral, aprendizaje, docentes en formación.

Planteamiento del problema

Durante el desarrollo de las asignaturas “Conocimiento de la entidad: contextos e indicadores educativos” y “Trabajo de titulación”, a estudiantes del sexto y octavo semestres, respectivamente, de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Ticul, en el ciclo escolar 2021-2022, se ha podido observar que los alumnos tienen una deficiente comunicación oral en sus exposiciones de tareas y proyectos, ya que en varios casos no hay coherencia en lo que dicen, las ideas expuestas verbalmente no coinciden con las ideas escritas y les cuesta mucho trabajo explicar algunos conceptos. Se ha notado también que tienen un vocabulario muy pobre y limitado, que no les permite enviar mensajes con claridad, pues se notan inseguros al hablar, repiten mucho las palabras y esta situación causa que expresen ideas que en realidad no es lo que quieren decir.

Asimismo, se ha detectado que utilizan muchas muletillas al momento de hablar, lo cual ocurre por falta de un vocabulario amplio, poco conocimiento de un tema o quizás nerviosismo. Entre las muletillas más pronunciadas están: “este...”, “o sea”, “la diapositiva dice”, “¿me entienden?”

También se ha constatado que cuando hablan frente a sus compañeros de grupo casi no gesticulan, su cara está “tiesa”, y su volumen es muy bajo, lo cual propicia el desinterés de los demás en los temas que abordan.

Se observa que el nivel actual de su vocabulario es inadecuado para los grados que cursan (tercero y cuarto), afectando el desarrollo óptimo de su aprendizaje en las asignaturas, debido a que tanto en la escuela como en sus prácticas profesionales se requiere de una comunicación oral puntual, clara y concisa, para realizar en forma adecuada su labor, ya que ésta implica por lo general que tengan que hablar frente a alumnos, padres de familia, maestros y directivos incluso.

Esta situación se considera grave, ya que la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) 2018 de la Escuela Normal de Ticul demanda que los futuros profesores posean sólidas habilidades comunicativas para aplicarlas en diversos contextos, “para favorecer las interrelaciones lingüísticas con diversas personas, así como sus habilidades digitales...” (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, 2018).

Empero, se ha observado que los alumnos del sexto y octavo semestres de la carrera no tienen bien desarrollada la competencia genérica 5 del perfil de egreso, “Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos”. Sin duda, requieren tener adecuadas habilidades de comunicación oral, en virtud de ser una competencia relevante en su desarrollo profesional, por lo cual se remarca la relevancia de la presente investigación, pues si la comunicación oral es fundamental en la formación docente,

¿por qué ésta no se ve fortalecida en los estudiantes de los semestres mencionados.

Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que orienta el presente trabajo es:

¿Cuál es la percepción que tienen los docentes en formación sobre la competencia en comunicación oral que desarrollan en su carrera profesional en una institución pública de nivel superior en Yucatán?

Objetivo general

Identificar la percepción de los docentes en formación sobre la competencia en comunicación oral que desarrollan en su carrera profesional en una institución pública de nivel superior en Yucatán.

Marco teórico

La comunicación oral juega un papel primordial en la vida del ser humano, pues garantiza su óptima participación en la sociedad, ya que la mayor parte de la comunicación se da a través del habla y la escucha; el niño ingresa a la escuela con estas dos habilidades desarrolladas, pero esto no exime a la escuela de continuar con su desarrollo y fortalecimiento (Álvarez y Parra, 2015).

Como comunicación oral se debe entender el acto en virtud del cual se hace a otras personas partícipes de lo que una persona piensa y siente; es decir, que la comunicación oral implica entrar en contacto con otras personas (Montero y Gudiño, 2016, p.26).

Por ende, si el niño, adolescente o joven no posee la capacidad de expresarse de manera clara o coherente no se

podrá llegar a comunicar de manera correcta para dar a conocer sus pensamientos o sentimientos.

Santillán (2022) señala varias características de la comunicación oral:

El tipo de lenguaje, los medios empleados y los diversos emisores y receptores inmersos en este proceso son piezas fundamentales para que los mensajes en efecto sean transmitidos de manera asertiva. Sobre todo, en el presente donde las nuevas tecnologías forman parte de la importante fuente de progreso de la sociedad, las instituciones de educación y los sujetos sociales, son entonces los protagonistas de la comunicación en el siglo XXI, donde los esquemas tradicionales de transmisión del mensaje se han tornado distintos (p.4).

Por su parte, Scolari (citado en Santillán, 2022) menciona que los sistemas de interacción social actuales no sólo han tenido incidencia en las comunidades sino que además ha sido tal el impacto en los sistemas de comunicación empleados en el contexto educativo que ya no se puede decir que la forma de interacción entre docentes y estudiantes se establece en una modalidad bidireccional, sino que es posible que todos los participantes del hecho educativo se comuniquen en tiempo real y en condiciones de distanciamiento geográfico importante, sin que afecte o vulnere la comunicación y los elementos inmersos. Las nuevas tecnologías empleadas en este siglo han transformado la forma de comunicación.

En este sentido, basados en las necesidades de expresión del ser humano surge la oralidad, empleada en

distintos medios de comunicación y entornos como el seno del hogar y escuelas, que es un canal de transmisión de mensaje apto para todos.

Santillán (2022) menciona que la oralidad es la primera herramienta del pensamiento que contribuye a designar el mundo real y ficticio, lo que se ve y lo que no se ve, lo específico y lo simbólico.

Todo lo mencionado es de suma importancia, ya que se habla de cómo se ha modificado la comunicación a través de este tiempo, la importancia que tiene en este siglo y cómo los docentes o futuros maestros le dan importancia a tener una buena comunicación.

El documento “Aprendizajes clave para la educación integral” (SEP, 2017) señala que el lenguaje y comunicación son importantes para que los alumnos se apropien en el conocimiento de prácticas sociales del lenguaje relacionadas con los diferentes ámbitos de su entorno, para satisfacer intereses, necesidades y expectativas, así como que continúen desarrollando su capacidad para expresarse oralmente y por escrito, considerando las propiedades de distintos tipos de texto y sus propósitos comunicativos. En el plan de estudios 2022 de la Educación Básica también se remarca el importante papel que juega la comunicación oral a través de los ejes articuladores y los campos formativos.

Respecto de las características de la comunicación oral, Fonseca (2011) indica que ésta tiene la capacidad de utilizar la voz, los gestos y todos los recursos de expresividad de movimientos hablantes. “La entonación de la voz, la gesticulación y los movimientos ayudan a interpretar con más exactitud el significado de los mensajes; lo apoyan y

complementan” (p. 10).

Pero también es necesario enfatizar que en la comunicación oral se suelen cometer algunos errores, como el uso de palabras equivocadas o pronunciar alguna palabra de manera incorrecta, los más comunes al momento de expresarse son el uso de redundancias o repetir algunas palabras o frases y lograr que las ideas queden incompletas, haciendo que el mensaje no sea enviado de manera correcta. Ante esto, Navarro (2010) recomienda que la comunicación oral sea utilizada como recurso primordial en la investigación y el aprendizaje, pues establece funciones lingüísticas importantes como escuchar y hablar.

Durán (2010) afirma que cuando se está delante de un grupo, la mejor manera de exponer un tema, es llevarlo de manera fluida y sin ensayos, ya que el diálogo o la comunicación se da de manera natural y sin palabras que puedan ser complejas en el dialecto de los alumnos o que quizás no se encuentren familiarizadas con dichas frases o palabras, así el mensaje o la información que se quiere transmitir puede llegar de manera clara y sin confusiones.

En la actualidad, la comunicación oral en la vida diaria no suele ser tan practicada más que para ocasiones especiales o donde se requiera, pero ¿qué sucede cuando se da esta práctica y no se le da la importancia que debería? Se está tan acostumbrado a una comunicación escrita donde se puede leer el mensaje varias veces hasta comprender lo que se quiere decir, sin embargo, cuando uno se expresa de manera oral el receptor debe poner mayor atención al mensaje para poder descifrar a lo que se quiere llegar.

Al respecto, Reizabal (citado en Oramas, 2015) opina

que los docentes deben utilizar un lenguaje adecuado que les permita el intercambio de palabras a partir de una serie de habilidades como hacer preguntas, dar respuestas, provocar estimulación durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, que el área de oralidad debe seguir una serie de planteamientos básicos de la didáctica como el qué, el cómo y el para qué.

Se puede concluir, con base en lo señalado por los autores citados que el dominio de la comunicación oral permite al docente cumplir con eficacia su labor en el aula, con alumnos, padres de familia y directores, entre otros. La comunicación oral se convierte para el profesor en un recurso primordial para enviar mensajes claros.

Metodología

Este estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo, ya que utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y usa la estadística para establecer con precisión patrones de comportamiento de una población (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La investigación es de alcance descriptivo. Hernández, Fernández y Baptista (2014) definen los estudios descriptivos como aquéllos que buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas (p. 122). En este caso se quiere describir

la importancia de la comunicación oral en la formación profesional de alumnos en la Escuela Normal de Ticul, en el ciclo escolar 2021-2022, con base en la opinión de los propios estudiantes.

Esta investigación tiene un diseño no experimental porque no se manipuló ninguna variable y sólo se estudiaron los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Fue una investigación de tipo transeccional porque implicó la obtención de datos en un momento específico, los fenómenos por estudiar se captan según se manifiestan, durante un período de colecta de datos.

Asimismo, esta investigación tiene como finalidad conocer las características de una variable en un contexto en particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para lograr este propósito se aplicó el instrumento a estudiantes de la LEP 2018 de la ENTY.

La población con que se realizó la investigación fueron alumnos que cursan el sexto y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria en el ciclo escolar 2021-2022, se eligió debido a la accesibilidad y conocimiento de la población. Además, se tomó como criterios de inclusión para la investigación que cumplan las características siguientes: normalistas que estén cursando actualmente sus estudios en dicha escuela sin importar promedio, de uno u otro sexo. Los individuos en total son $N= 396$ son cuatro grados profesionales, cada grado cuenta con tres grupos: A, B y C, con un total de 12 grupos, cada aula con un aproximado de 30 alumnos, entre ellos hombres y mujeres, de una edad aproximada entre 17 y 25 años (Escuela Normal de Ticul,

2022).

Para sacar la muestra de la población se utilizó la fórmula del “Muestreo aleatorio simple”, que es una muestra probabilística, ya que es un método de muestreo de selección aleatoria donde las diferentes unidades de población tienen las mismas probabilidades de ser elegidas. Por ser una población pequeña se utilizó un nivel de confianza de 90% y un margen de error de 8%. El tamaño de la muestra a encuestar es de 89 normalistas.

Se optó por el “Muestreo aleatorio simple” ya que es una manera más sencilla debido a las circunstancias en las que se está viviendo, se seleccionó a los tres grupos del tercer grado de la Escuela Normal y a uno de cuarto, ya que con estos grupos seleccionados se cumpliría con el tamaño de la muestra deseada.

El instrumento elegido para aplicar en esta investigación es un cuestionario diseñado para el estudio de la percepción de los maestros en formación respecto a su competencia en comunicación oral y a la formación recibida en este aspecto en los estudios relacionados con la docencia. Cuenta con 34 ítems de escala tipo Likert, que consta de cinco niveles de respuesta cerrada y se complementa con una pregunta abierta; pretende medir la autovaloración de la competencia en comunicación oral de los alumnos en su formación (25 ítems) y la valoración de la formación recibida respecto a los estudios de magisterio (nueve ítems).

La confiabilidad del instrumento se calculó con un análisis de la consistencia interna del cuestionario a través del Alfa Cronbach. El coeficiente expresa entre 0 y 1 la intercorrelación o consistencia entre los distintos ítems.

Antes de aplicar el cuestionario mencionado a la muestra de estudiantes de la Normal de Ticul, se decidió realizar un proceso de validación de contenido, para el que se seleccionaron dos jueces expertos en el idioma español, ambos con formación a nivel de doctorado. Cada uno valoró las posibles cuestiones y puntuaron al final el instrumento del 1 al 5 la validez, la claridad y la relevancia.

Las tareas de campo inician en el segundo semestre del ciclo escolar 2021-2022.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados:

Dimensión “Competencia como emisor/a de mensajes orales”.

El 83.45% percibe como buena su comunicación oral, demostrando su uso cotidiano en la transmisión de ideas, apoyadas con ejemplos, mediante una expresión oral apropiada y correcta. Mientras que el 16.55% indica que nunca o a veces hace uso de dichas habilidades.

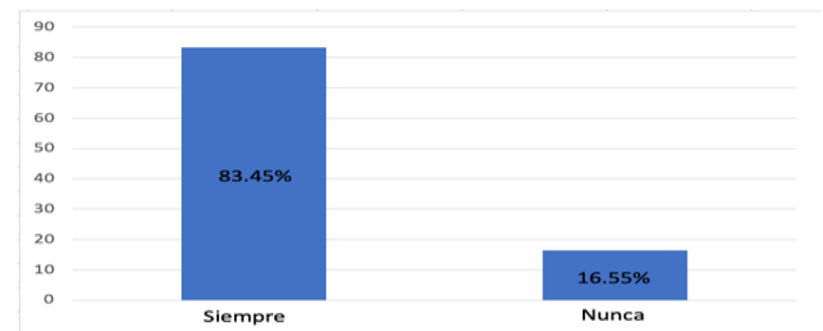


Figura 1. Resultado de la dimensión “Competencia como emisor/a de mensajes orales”. Fuente: elaboración propia

Dimensión “Mi competencia como receptor/a de mensaje orales”.

Los resultados que se presentan se basan en la dimensión de competencias comunicativas orales, donde el 91.22% de las personas encuestadas afirma que siempre posee una buena habilidad receptiva al momento de entablar conversaciones cotidianas con personas de su entorno, mientras que el 8.78% respondió lo contrario a la dimensión y carecen de ciertas habilidades.

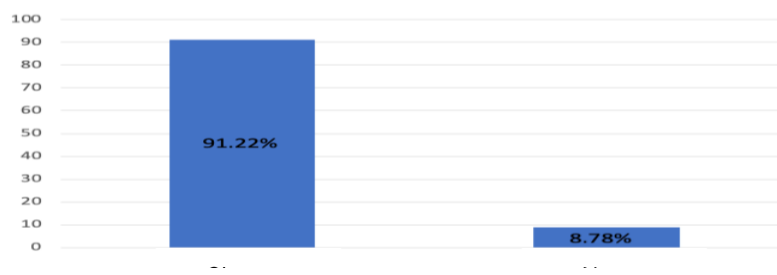


Figura 2. Resultados de la dimensión “Valoración de mi competencia comunicativa oral actual en mi vida cotidiana”. Fuente: Elaboración propia

Dimensión “Valoración de mi competencia comunicativa oral como estudiante de docencia”

Los resultados obtenidos en el aspecto de competencia en situaciones académicas como estudiante, presentados como el promedio obtenido, demuestran que el 82.78% considera que utiliza siempre sus habilidades para sobrellevar situaciones académicas siendo aún estudiante, mientras que el 17.22% menciona que nunca hace uso de dichas habilidades.

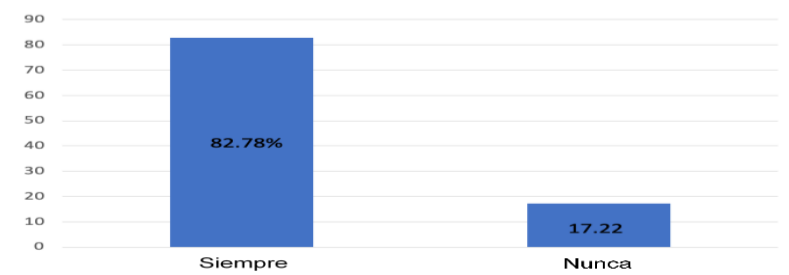


Figura 3. Resultado de la dimensión “Valoración de mi competencia comunicativa oral como estudiante”. Fuente: Elaboración propia

Dimensión “Valoración de mi competencia comunicativa oral interviniendo con el alumnado”.

El promedio que se obtuvo para los diversos aspectos de dicha dimensión fue del 92.7%, que demuestran que el futuro docente opina que ha ido adquiriendo importantes habilidades de comunicación oral a lo largo de su preparación para intervenir de manera correcta con sus alumnos, en sus prácticas profesionales, mientras que el 7.3% señala lo contrario, dejando notar que poseen pocas habilidades de esta dimensión.

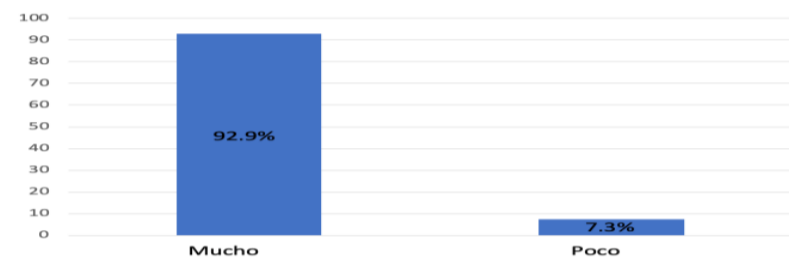


Figura 4. Resultado de la dimensión Valoración de mi competencia oral interviniendo con el alumnado. Fuente: Elaboración propia

Dimensión “Valoración de mi competencia oral en otras situaciones de la vida escolar”.

Se puede observar que el 91.76% de los encuestados afirma que cuenta con un nivel alto respecto a las habilidades para comunicarse con otros docentes, con alumnos o con familiares al momento de estar en sus prácticas profesionales. Por otra parte, el 8.24% menciona no contar con todas las habilidades.

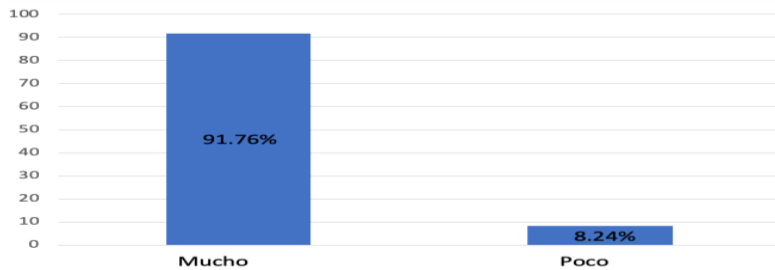


Figura 5. Resultados de la dimensión “Valoración de mi competencia oral en otras situaciones de la vida escolar”.

Fuente: Elaboración propia

Dimensión “Valoración de la formación recibida en los estudios universitarios en docencia”.

Los resultados señalan que el 93.8% de los encuestados considera que las habilidades obtenidas durante su proceso profesional les ha sido de mucha ayuda, mientras que el 6.2% indica que aún suele tener dificultades, aunque pocas, para continuar desarrollándolas.

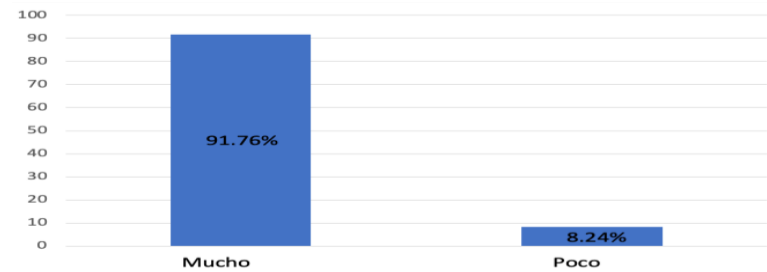


Figura 6. Resultado de la dimensión Valoración de la formación recibida en los estudios universitarios en docencia.

Fuente: Elaboración propia

Discusión

En la primera dimensión “Competencia como emisor/a de mensajes orales”, el 83% (74) percibe buena su comunicación oral, la cual demuestran a diario en la transmisión de ideas con los demás.

En la segunda dimensión “Competencia como receptor/a de mensaje orales”, puede observarse que la mayoría de las personas encuestadas, 92% (82), considera que posee una buena habilidad comunicativa en sus conversaciones diarias con la gente de su entorno.

En la dimensión “Valoración de mi competencia comunicativa oral como estudiante de docencia”, los resultados llevan a concluir que el 83% (74) de los alumnos percibe que siempre aplica sus habilidades de comunicación oral en sus situaciones académicas.

En la cuarta dimensión “Valoración de mi competencia comunicativa oral interviniendo con el alumnado”, es posible concluir que el 93% (83) considera que

ha adquirido importantes habilidades de comunicación oral en su carrera y que éstas le sirven para intervenir adecuadamente con sus alumnos durante sus prácticas profesionales y que al momento de estar frente a grupo son capaces de captar la atención.

En la quinta dimensión “Valoración de mi competencia oral en otras situaciones de la vida escolar”, el 92% (82) percibe que tiene un alto nivel de comunicación oral, que les permite comunicarse bien con otros docentes, con alumnos o familiares.

Por último, en la sexta dimensión “Valoración de la formación en los estudios universitarios en docencia”, el 94% (84) considera que sus habilidades de comunicación oral adquiridas en su carrera les ha sido de mucha ayuda para sacar adelante sus compromisos.

Conclusiones

Entre las principales conclusiones derivadas de los resultados obtenidos destaca que la percepción es subjetiva: lo que unos observan de otros muchas veces no corresponde con la realidad de éstos, ya que es común cometer errores en el proceso de comunicación oral, ya sea usando palabras equivocadas, decir redundancias, repetir palabras o frases, ideas incompletas, etc., lo cual no significa que la persona no cuente con habilidades suficientes de comunicación oral.

Por lo anterior, se sugiere que la práctica de la comunicación oral sea un eje transversal en cualquier carrera profesional, mucho más en aquellas dirigidas a la docencia, ya que la comunicación entre profesores y alumnos debe ser bidireccional, clara y efectiva, por lo cual siempre debe existir

un flujo constante de información, en el que todos se sientan escuchados para evitar malentendidos. Como afirma Navarro (2010), la comunicación oral debe ser recurso primordial en la investigación y el aprendizaje, pues establece funciones lingüísticas importantes como escuchar y hablar. De manera que es importante y relevante incluir varias asignaturas relacionadas en la formación profesional de los futuros docentes.

Referencias

- Álvarez, Y. y Parra, A. (2015). *Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa*. Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia. <https://docplayer.es/36687110-Fortalecimiento-de-la-expresion-oral-en-un-contexto-de-interaccion-comunicativa-yolima-fernanda-alvarez-rincon-adela-liliana-parra-rivera.html>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2018). *Planes de estudio 2018*. Licenciatura en Educación Primaria. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Durán, M. (2010). *Importancia de la comunicación oral en el proceso docente*. <https://www.gestiopolis.com/importancia-comunicacion-oral-proceso-docente/>
- Fonseca, M. (2011). *Comunicación oral y escrita*. https://www.academia.edu/37282500/Comunicaci%C3%B3n_oral_y_escrita_Fonseca_et_al
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*, (5ª edición). Mc Graw

Hill.

Montero, G. y Gudiño R. (2016). *La comunicación oral como parte de la formación integral de los estudiantes del 3er año de la U. E. "Pedro Gual"*. [Tesis de grado, Universidad de Carabobo].
<http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/.pdf>

Navarro, N., (2010) *Los 10 errores más comunes al hablar en público*. <https://www.anahuac.mx/generacion-anahuac/los-10-errores-mas-comunes-al-hablar-en-publico>

Oramas, G. (2015). *El perfeccionamiento de la comunicación oral y escrita*.
https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000100151

Santillán J. (2022). *La importancia de la comunicación oral y escrita en el siglo XXI*
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8354960.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

**Actitudes disfuncionales en estudiantes
interventoras/es educativas/os**

Jesús Francis Martínez Ortega

jesus.martinez@upnmda.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional Campus Mérida

Resumen

Durante el confinamiento pandémico se reportaron, en estudiantes universitarios, aumentos desproporcionados en su estado de salud emocional. A un año del regreso a la presencialidad al 100%, es necesario describir la condición de nuestros/as estudiantes y tener información confiable para la toma de decisiones. El objetivo del presente trabajo es identificar las vulnerabilidades emocionales de estudiantes universitarios de licenciaturas de corte educativo ubicadas en Yucatán, México, a través de la Escala de Actitudes Disfuncionales de Burns (1995), la cual pone atención en cómo se interpreta la realidad a través de pensamientos distorsionados que se generan de acuerdo con un sistema de valores individuales, coadyuvando a la vulnerabilidad emocional de las personas. De los siete criterios que se miden en la variable, dos muestran puntuaciones de vulnerabilidad emocional: Derechos y Autonomía. Ambos están conceptualmente relacionados con frustración y baja autoestima, aspectos relevantes para el buen desempeño académico e interpersonal. Es necesario implementar ajustes curriculares que permitan la emancipación cognitiva ya que los resultados muestran un grado importante de ignorancia sobre la gestión de las emociones.

Palabras clave.

Fortaleza psicológica, vulnerabilidad emocional, universitarios.

Planteamiento del problema

En México las causales multifactoriales por el aislamiento social y el miedo a lo desconocido catalizó en personas de todas las edades diversos trastornos psicológicos como estrés agudo, violencia intrafamiliar, consumo de sustancias, depresión y ansiedad generalizada (González, Tejeda, Espinosa y Ontiveros, 2020; Rodríguez, 2020; Fernández, 2020; Chávez, 2021 y Zapata et al., 2021). Para el 2020, las llamadas a la Línea de la Vida, programa de gobierno federal, aumentó 4,507% en un lapso de ocho meses (Rincón, 2020). Ante este hecho, las administraciones estatales y municipales han desarrollado diversos programas y actividades enfocadas a atender esta problemática social; por ejemplo, en el estado de Yucatán se brindó atención psicológica telefónica a 7 mil personas en el 2021, mientras que, para el primer semestre del 2022, se registraron más de 7 mil llamadas (Gobierno del Estado de Yucatán, 2022). En Mérida, capital del Estado, el 7 de junio de 2022 se inauguró el Centro Municipal de Apoyo a la Salud Mental (Cuadratín Yucatán, 2022), donde se interviene el aspecto psicológico, a fin de prevenir situaciones de riesgo personal, familiar y social (Cardeña, 2022).

En cuanto a actividades académicas, el dos de enero de 2022 la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) notificó la reanudación de las clases presenciales; tres semestres posteriores se plantean dos preguntas: 1) ¿cómo

están los/as estudiantes de pregrado a las aulas? y, 2) ¿existe alguna diferencia entre ellos/as por el perfil de sus especialidades académicas? Para describir la respuesta a estas interrogantes se utilizó la Escala de Actitudes Disfuncionales (Burns, 1995), en dos programas académicos de corte educativo.

Marco teórico**A. Teoría cognitiva de las emociones.**

La teoría cognitiva de las emociones aborda la experiencia humana de la emoción como una evaluación sobre la significancia de un evento. En este enfoque, se destaca la influencia de procesos cognitivos en la génesis de las manifestaciones emocionales. La valoración cognitiva de Lazarus divide el proceso en valoración primaria (evaluación de las consecuencias de una situación) y valoración secundaria (análisis de los recursos para afrontar la situación), resultando en una reacción emocional. La reacción emocional de Weiner implica una valoración primaria seguida de una evaluación de causas y una emoción más compleja que guía la conducta posterior. La evaluación de estímulos de Scherer se centra en la jerarquización de valores del individuo, proponiendo una secuencia de evaluación que conduce a la manifestación de la emoción. La propuesta de Lang sugiere que los trastornos emocionales pueden abordarse mediante el entrenamiento cognitivo con nuevas construcciones de imágenes mentales. El enfoque de Mathews y MacLeod se centra en el procesamiento de información emocionalmente relevante, destacando que las diferencias individuales en este procesamiento son un

componente cognitivo de la vulnerabilidad a trastornos emocionales. En resumen, la teoría cognitiva explora diversas perspectivas sobre cómo los procesos cognitivos influyen en la génesis y manifestación de las emociones (Chóliz, 2005).

B. Sistemas de valores.

Basado en una larga trayectoria empírica, Burns (1995) afirma que “cada sentimiento doloroso que usted experimenta es el resultado de un pensamiento negativo distorsionado...” (p. 42), siendo estos la verdadera causa de las emociones lastimosas y, a su vez, estas emociones “traducen totalmente la manera en que usted mira las cosas...” (p. 43). El autor clasifica en siete componentes los aspectos que, a su entender, influyen para una buena o mala salud mental:

i. Aprobación. Surge en la infancia y culturalmente se vincula a la necesidad de aprobación externa, afectando la autoestima y generando estrés (Lira, Vela y Vela, 2015).

ii. Amor. Inicia con la autoestima y, según Fromm, requiere cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento (Montes, 2000; Artega, Trujillo y Espinosa, 2006). Morales destaca la importancia de desafiar prejuicios para una salud mental adecuada (Castro, 2008).

iii. Realización. Culminación de un proceso que lleva a la coincidencia entre el ser efectivo y auténtico, iniciando con la felicidad (Paukner, 2003).

iv. Perfeccionismo. Elevadas expectativas de desempeño que llevan a la autoevaluación crítica, aumentando la vulnerabilidad a trastornos psicológicos (Chemisquy, 2017).

v. Derechos. Clasificados en merecimiento formal, material e ingenuo, vinculados a la autoestima y la percepción de uno mismo (Beade, 2015; Martínez, 2012).

vi. Omnipotencia. La persona con omnipotencia narcisista busca ser el centro de atención y se percibe como única y merecedora de un trato exclusivo (Abuin, 2013).

vii. Autonomía. Relacionada con la libertad de reflexión y acción, implica construirse a uno mismo sin influencias externas, conduciendo a la felicidad (Mazo, 2012).

Metodología

A. Diseño.

Método cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo.

La muestra objeto de estudio está compuesta por personas inscritas en el nivel pregrado de dos programas académicos de corte educativo: 1) intervención educativa (N=73; n=61; hombres=15%) y, 2) pedagogía (N=116; n=89; hombres=17%). La muestra probabilística se calculó con la aplicación *Stats 2.0*, con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación de 5%. El instrumento fue aplicado en septiembre de 2023.

B. Instrumento.

Para la recolección de datos se utilizó la encuesta Escala de Actitudes Disfuncionales, diseñada por Arlene Weissman y adaptada por Burns (1995). Tal instrumento fue diseñado para identificar pensamientos que afectan los estados de ánimo; es decir, que son contraproducentes y que se han observado en personas predispuestas a crisis emocionales: “Los estudios de la doctora Weissman

confirman el concepto de que las suposiciones silenciosas representan una predisposición a ciertas turbulencias emocionales que usted lleva consigo en todo momento” (p. 257).

Conformado por 35 ítems agrupados en siete sistemas de valores (cinco ítems por cada uno) que miden la actitud que la persona tiene la mayor parte del tiempo: aprobación; amor; realización; perfeccionismo; derechos; omnipotencia y, autonomía.

Originalmente se trata de una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5 (1 = totalmente en desacuerdo y, 5 = totalmente de acuerdo); sin embargo, para identificar las fortalezas psicológicas y vulnerabilidades emocionales, el tratamiento de los datos se codificó como muestra la Tabla 1.

Tabla 1. Codificación de datos para su recolección e interpretación

Tipo de escala	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutro	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Likert	1	2	3	4	5
Burns	+2	+1	0	-1	-2

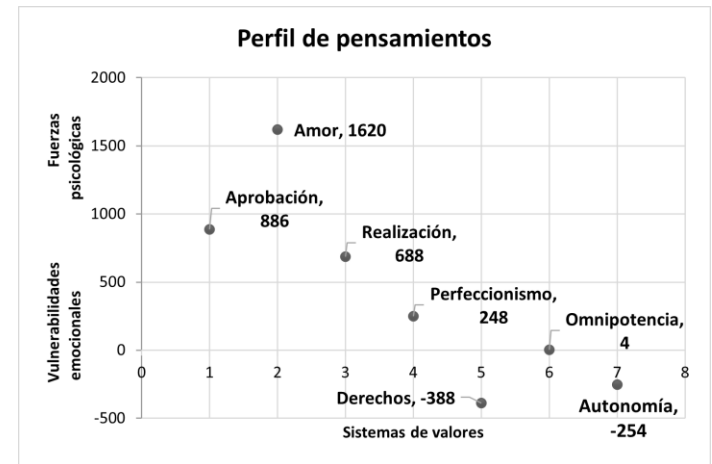
Fuente. Elaboración propia.

Finalmente, el índice de consistencia interna del instrumento (correlación de ítems) se calculó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.891, lo que indica una consistencia adecuada (Celina y Campo, 2005).

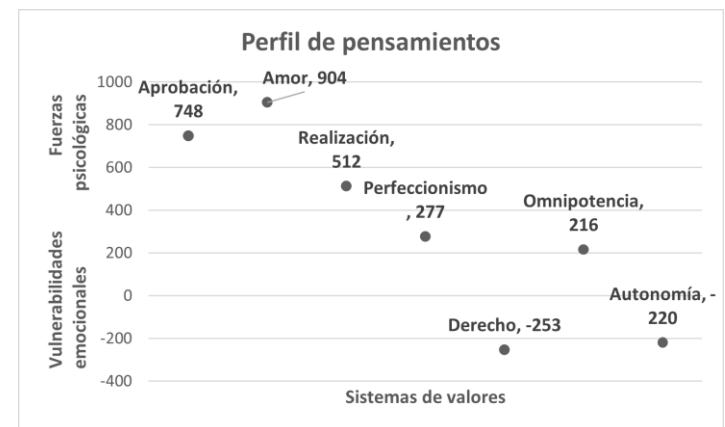
Resultados

Una vez codificados los criterios se graficaron los

resultados que se dividen en fuerzas psicológicas (números positivos) y vulnerabilidades emocionales (números negativos). Como se puede ver en las gráficas 1 y 2, la muestra es fuerte psicológicamente en las áreas de aprobación, amor, realización, perfeccionismo y omnipotencia; sus vulnerabilidades emocionales se encuentran en derechos y autonomía.



Gráfica 1. Puntajes por criterio, intervención educativa.



Gráfica 2. Puntajes por criterio, pedagogía.

La interpretación de las puntuaciones se basó en

Burns (1995) y por practicidad, los resultados se comentan en femenino, por referirse a una muestra.

i .Aprobación. Esta actitud mide la autoestima basada en la reacción que depende de lo que las demás personas piensen. El valor indica independencia y una valoración positiva de sí misma aun enfrentando crítica y desaprobación.

ii. Amor. Evalúa la tendencia a basar su valor, por si es o no amado. El resultado indica que se ve al amor como algo deseado, pero que se posee un abanico de intereses que son también son gratificantes; por lo tanto, este no es un requisito para la autoestima.

iii. Realización. La puntuación indica que se disfruta de la creatividad y la productividad sin considerarlas un camino exclusivo para llegar a la satisfacción y autoestima.

iv. Perfeccionismo. Este criterio expone que las expectativas y la realidad son congruentes. Existe capacidad de establecer actitudes flexibles y apropiadas. Se da por hecho que se obtiene satisfacción de los procesos y experiencias y no solo de los resultados. No se teme a los errores, sino que se consideran oportunidades para aprender.

v. Derechos. La puntuación negativa indica que se sienten con derecho a todo (éxito, amor, felicidad, respeto, etcétera); con esta característica se espera y se desea que el resto de las personas hagan deferencia con ella, porque se piensa como merecedora debido a su esfuerzo, intención o bondad. Si esto no sucede se utiliza mucha energía en la frustración, tristeza y furia; la vida se contempla amarga donde las quejas propias son recurrentes. El resultado invariable es obtener mucho menos de lo que se desea en la

vida.

vi. Omnipotencia. La puntuación indica la aceptación de no ser el centro del universo; que no lo puede y que no depende todo de ella. Existe facilidad para relacionarse efectivamente con los demás como una colaboradora amistosa y no se siente amenazada cuando se discrepa de las ideas propias o no siguen su consejo. Regularmente se le escucha y se le respetan las ideas porque no abruma al resto de las personas con la insistencia que deben estar de acuerdo con ella. Las relaciones con los hijos, amigos y compañeros se caracterizan por la reciprocidad en lugar de la dependencia.

vii. Autonomía. Este criterio se refiere a la habilidad para encontrar la felicidad dentro de sí misma. La puntuación negativa sugiere que está atrapada en la creencia de que el potencial de alegría y autoestima proviene del exterior. Los estados de ánimo terminan siendo víctimas de factores externos.

El criterio Derechos.

Considerando los dos criterios con puntuación negativa, en la Tabla 2 se presentan los ítems con los porcentajes de respuestas de acuerdo con la escala Likert. El orden de la descripción de las ponderaciones siempre iniciará refiriéndose a intervención educativa (IE) e inmediatamente a pedagogía (P).

Tabla 2. *Ponderaciones del criterio Derechos.*

Ítems	Neutro		Parcialmente de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	IE	P	IE	P	IE	P
Si creo que realmente	21.3	21.80	24	34.58	39.5	31.57

merezco algo tengo razones para esperar poder conseguirlo.						
Si encuentro obstáculos para conseguir lo que deseo no es extraño que me sienta frustrado.	31.1	22.18	26.7	40.60	27.4	21.80
Si antepongo las necesidades de los demás a las mías, me ayudarán cuando necesite algo de ellos.	31.1	23.68	10.5	16.16	6.1	3.38
Si soy un buen novio/a seguramente mi novio/a me amará	30.4	25.18	14.5	26.31	20.3	12.03
Si hago cosas buenas por lo demás puedo anticipar que me respetarán y me tratarán tan bien como yo los trato.	30.1	24.06	17.6	29.69	24.3	13.53

Fuente. Elaboración propia.

En el primer ítem, las escalas Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo suman el 63.5% y 66.15% de las respuestas, lo que significa la fuerte creencia de merecer y conseguir. El 21.3% y 21.8% al elegir Neutro, no están seguras de poder conseguir lo deseado.

En el segundo ítem las escalas Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo suman el 54.1% y 62.4% de las respuestas, lo que refleja que sea cual sea la razón o los obstáculos, se genera un sentimiento de frustración que se justifica y se legitima cognitivamente. El 31.1% y 22.18% al elegir Neutro, no están seguras si la frustración es justificada o no.

En el tercer ítem las escalas Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo suman el 16.6% y 19.54% de las respuestas, lo que refleja egocentrismo al no considerar las necesidades de otras personas como prioridad. El 31.1% y 23.68% al elegir Neutro, no está seguras si darle prioridad al resto de las personas funcionará cuando ella necesite ayuda.

En el cuarto ítem las escalas Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo suman el 34.8% y 38.34% de las respuestas, lo que refleja que ella será amada porque se lo merece y no por sus acciones y actitudes. El 30.4% y 25.18% al elegir Neutro, no está segura si requiere tener buenas actitudes y acciones con su novio/a para ser amada.

En el quinto ítem las escalas Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo suman el 41.9% y 43.22% de las respuestas, se piensa que el hacer cosas buenas por los demás se traducirá en un beneficio que se piensa merecer. El 30.1% y 24.06 al elegir Neutro, no están seguras si conviene a sus intereses (derechos) hacer cosas buenas por los demás.

El criterio Autonomía.

Por otra parte, el segundo criterio con puntuación negativa se muestra en la Tabla 3. El orden de la descripción de las ponderaciones siempre iniciará refiriéndose a intervención educativa (IE) e inmediatamente a pedagogía

(P).

Tabla 5. *Ponderaciones del criterio Autonomía.*

Ítems	Neutro		Parcialmente de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	IE	P	IE	P	IE	P
No puedo esperar controlar cómo me siento cuando sucede algo malo.	32.8	24.06	16.2	29.69	21.3	13.53
No tiene sentido tratar de cambiar las emociones molestas, pues son una parte válida e inevitable de la vida cotidiana.	32.1	24.43	19.3	27.06	23.6	22.18
Mis estados de ánimo se deben principalmente a factores que están más allá de mi control, tales como el pasado o la química corporal, o los ciclos hormonales o los biorritmos, o las oportunidades o el destino.	32.1	27.44	19.3	28.94	18.9	16.54
Mi felicidad depende de lo que me suceda.	34.1	28.57	21.3	31.95	23	14.28
La gente que tiene características propias del éxito (buena presencia, posición social, riqueza o fama) tiene la posibilidad de ser más feliz que aquellos que no las poseen.	24.7	21.42	15.2	25.18	15.9	10.15

Fuente: Elaboración propia.

En el primer ítem, las escalas Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo suman el 37.5% y 43.22% de las

respuestas, lo que refleja el pensamiento de que no se pueden controlar sus emociones. El 32.8% y 24.06% al elegir Neutro, no saben si pueden lograrlo.

En el segundo ítem las escalas Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo suman el 42.9% y 49.24 de las respuestas, lo que refleja que no se intentan cambiar las emociones molestas por “ser algo natural”. El 32.1% y 24.43% al elegir Neutro, no saben si tiene sentido el tratar de cambiarlas.

En el tercer ítem las escalas Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo suman el 38.2% y 45.48% de las respuestas, lo que refleja el pensamiento de que los estados de ánimo son consecuencia de factores externos. El 32.1% y 27.44% al elegir Neutro, no saben a qué se deben los estados de ánimo.

En el cuarto ítem las escalas Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo suman el 44.3% y 46.23% de las respuestas, lo que refleja el pensamiento de que la felicidad está directamente relacionada con lo que le suceda. El 34.1% y 28.57% al elegir Neutro, no saben si esto es un hecho o una ficción.

El quinto ítem las escalas Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo suman el 39.1% y 35.33% de las respuestas, piensan que las características propias del éxito no son una variable sustancial para alcanzar la felicidad. De hecho, es el único ítem donde las escalas Parcialmente en desacuerdo y Totalmente tienen una sumatoria superior con el 44.3% y 43.22%.

Finalmente, y en lo que respecta a la relación entre los factores que agrupan los ítems (“r” de Pearson), el cálculo

arrojó tres tipos de correlaciones, de acuerdo con Hernández, Espinosa, Rodríguez, et al (2018): débil ($0.10 \leq |r_{xy}| < 0.30$), moderada ($0.30 \leq |r_{xy}| < 0.50$) y fuerte ($0.50 \leq |r_{xy}| < 1$). Por otro lado el coeficiente cumple la condición de $t > t_{(\alpha, N-2)}$, por lo tanto la correlación obtenida no procede de una población cuyo valor $\rho_{xy} = 0$, es decir, las variables están relacionadas de acuerdo con: $t_{(0.05, 293)}$ y $t_{(0.05, 264)}$ (Camacho (s.f.), Universidad de Buenos Aires (s.f.) y, Universidad de Valencia (s.f.)).

Las correlaciones fuertes se reflejan en cuatro criterios de fortaleza psicológica: Aprobación – Amor y, Realización – Perfeccionismo. La correlación débil involucra a Aprobación – Derechos. Conceptualmente en la correlación débil, las emociones dependen de lo que las personas piensen de ella (Aprobación) y, por otro lado, en los Derechos, depende de lo que ella cree que merece; es decir, no importa lo que piensen de ella, importa más que ella consiga lo que desea.

Discusión

Los resultados obtenidos muestran actitudes favorables de los/as universitarios/as hacia los criterios de: Aprobación; Amor; Realización; Perfeccionismo y, Omnipotencia. Esto implica una repercusión positiva en su presente y futuro desarrollo académico, profesional, familiar y social debido a que dispone de competencias para que sus emociones: a) no dependen de lo que el resto de las personas piensen o digan de ella; b) no dependen de una única persona para tener satisfacción en el amor; c) no se define por el resultado sino que se disfruta el proceso de sus actividades;

d) sus expectativas son reales, flexibles y apropiadas, bajando el estrés que causa el perfeccionismo; e) al no sentirse el centro del universo se amplían las posibilidades de tener relaciones interpersonales armoniosas (Burns, 1995; Montes, 2000; Lira, 2015; Paukner, 2003; Chemisquy, 2017; Amores, 2017 y, Abuin, 2013).

Sin embargo, las actitudes desfavorables se concentran en dos criterios que no permiten el pleno desarrollo emocional por la contradicción implicada: Derechos (-388 puntos y -253 puntos) y Autonomía (-254 puntos y -220 puntos); en ambas situaciones se depende de factores externos y sus repercusiones son la frustración y la baja autoestima. Estas pueden mermar las capacidades en la toma de decisiones acertadas y por lo tanto afecta el proceso racional para afrontar los problemas académicos y de la vida; además son predictoras de incomodidad, enfermedades psicosomáticas y malas relaciones interpersonales, todo lo contrario de lo que describen Valiente, Marcos, Arguedas y Martínez (2021):

...”las personas con mayor tolerancia a la frustración menos impulsivas, más tranquilas e incluso las que trabajan mejor bajo presión [...] Suelen mostrar mayor regulación emocional y autoestima, así como buena disponibilidad y capacidad de adaptación en situaciones ansiógenas y estresantes, lo que favorece la planificación hacia metas concretas, la resolución de problemas y la toma de decisiones adecuadas” (p. 4).

En cuanto a la baja autoestima, las personas afectadas tienen pocas estrategias de afrontamiento para los estresantes diarios sumando un componente más al burnout

académico y el cansancio psicosomático, los cuales incrementan las emociones negativas que a su vez repercuten en la mala autovaloración personal (Lledó, Perandones, Herrera, Lorenzo, 2014).

Finalmente, cuatro resultados llaman poderosamente la atención de los criterios comentados. En relación con los Derechos, el pensamiento de “merecer y esperar obtener” (ítem 1) obtienen un promedio (de aquellos/as que no están seguros -Neutro-) de 21.55% y, aquellos/as que tienen cierto grado de seguridad (Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo) del 32.41%. Por otro lado, el “sentirse frustrado” (ítem 2), obtiene 26.64% en Neutro y 29.12% en Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo.

Por la parte del criterio Autonomía, en promedio, el 28.43% no es consciente que las emociones se pueden controlar (Neutro) y, (2) el 22.63% considera que su felicidad (ítem 4) depende de sucesos fortuitos positivos (Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo).

Conclusiones

Como mostraron los resultados, las respuestas muestran una consistencia en la manera que piensan los/as discentes. Este trabajo se ha acercado a las vulnerabilidades emocionales de los/as universitarios/as por medio de lo que piensan hacia la vida, el cual puede servir para profundizar en el análisis y propuestas inmediatas a favor de los/as estudiantes a partir de acciones planificadas extraescolares, curriculares y tutoriales que creen espacios áulicos más afectivos, donde la libertad y la seguridad psicológica predominen.

Evidencia empírica ha demostrado que los pensamientos negativos y distorsionados sobre la realidad, provocan el abandono de actividades y tareas propias de la educación universitaria; por ello se deben promover la seguridad y confianza personal a través del aprendizaje colaborativo y la reconstrucción de los pensamientos para afrontar de mejor manera los retos de la vida universitaria (Muñoz, 2021).

Se deduce que si el alumnado mejora su autoestima es posible tener mayor capacidad de toma de decisiones y resolución de problemas, alejándose de la frustración que generan los obstáculos insorteables. El reconocer estos logros y tener un sentimiento de orgullo favorecerá la autonomía para enfrentarse a retos cada vez mayores; a su vez, el bienestar ayudará a reinterpretar la realidad ampliando sus expectativas y motivación hacia la profesión y sus relaciones interpersonales (Muñoz, 2021).

El alumnado requiere recursos psicológicos personales como instrumentos para enfrentar los vacíos existenciales y las sensaciones de incompetencia que surgen ante las nuevas circunstancias e incertidumbres que presenta la vida (Muñoz, 2021). En este sentido, Martínez (2021) deja ver la gran oportunidad que tienen las estrategias profundas que involucran a todo el personal docente, el cual es el primer paso para transformar la interpretación de los hechos con pensamientos no distorsionados y así fortalecer los aspectos psicológico-emocionales de los/as alumnos/as.

“tanto la pedagogía como la psicología son requeridas para el avance del re-aprendizaje humano y sus verdaderas capacidades y habilidades, pues a través de

un adecuado acompañamiento el alumnado podrá descubrir sus propios alcances y autodefinirse con herramientas internas, lo que se entiende vital para poder formar a profesionales empoderados con su vocación. [...] la tutoría dentro del ámbito universitario, llevada a cabo de manera transversal en cada área, puede lograr una educación integral abarcando las diferentes dimensiones de la formación [...], que permitan a las personas desarrollarse profesional y emocionalmente...” (Muñoz, 2021, p. 31).

Referencias

- Abuin, M. (2013). *La omnipotencia narcisista*. <https://psicologiasaludable.wordpress.com/2013/10/04/la-omnipotencia-narcisista/>
- Amores, A. (2017). *Perfeccionismo, miedo al fracaso y síntomas depresivos*. <https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/23179/1/TFM000700.pdf>
- Arteaga, A., Trujillo, M. y Espinosa, A. (2006). *Psicología para bachillerato*. McGraw-Hill
- Beade, G., (s.f.) *La (relativa) importancia del merecimiento*. https://www.palermo.edu/derecho/pdf/teoria-del-derecho/n3/TeoriaDerecho_05.pdf
- Burns, D. (1995). *Sentirse bien*. (Trad. Beatriz López y Graciela Jáuregui). Ediciones Altava
- Camacho, C. (s.f.). *Análisis de datos en psicología II*. <https://personal.us.es/vararey/adatos2/correlacion.pdf>
- Cardeña, E. (2022). Mérida: inauguran el centro municipal de apoyo a la salud mental. *La Jornada Maya* [en línea]. <https://www.lajornadamaya.mx/yucatan/199001/merida-inauguran-el-centro-municipal-de-apoyo-a-la-salud-mental#:~:text=En%20lo%20que%20va%20de,intervenciones%20contra%20las%20adicciones%20en>
- Castro, B. (2008) El amor como concepto filosófico y práctica de vida, entrevista con Edgar Morales. *Revista Digital Universitaria*, 9(11). <https://www.revista.unam.mx/vol.9/num11/art92/art92.pdf>
- Celina, H. y Oviedo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Metodología de investigación y lectura crítica de estudios*. XXXIV(4), 572-580. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>
- Chávez, I. (2021). *Ansiedad en universitarios durante la pandemia de COVID-19: un estudio cuantitativo*. DOI:10.36793/psicumex.v11i1.420
- Chemisquy, S. (2017). Las dificultades interpersonales de los perfeccionistas: consideraciones teóricas sobre el modelo de desconexión social. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*. 9(2), 77-92. DOI: <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v9.n2.16646>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. [https://www.uv.es/choliz/Proceso emocional.pdf](https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf)
- Diccionario de Psicología (s.f.) Omnipotencia <http://www.psicopsi.com/diccionario-de-psicologia->

[letra-o-omnipotencia-terminos-de-psicologia/](#)

- Fernández, A. (2020). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1567/2302>
- Fernández, L. (2012). *La dificultad de sentirse merecedor*. <https://gestaltsinfronteras.com/2012/05/30/la-dificultad-de-sentirse-merecedor/>
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2022). *Presenta el Gobernador Mauricio Vila Dosal la estrategia Juntas y juntos por la salud mental de Yucatán*. [sala de prensa en línea]. https://www.yucatan.gob.mx/saladeprensa/ver_noticia.php?id=6754#:~:text=Cabe%20recordar%20que%20C%20desde%20el,de%20manera%20gratuita%20y%20confidencial.
- González, N., Tejeda, A. Espinosa, C. y Ontiveros, Z. (2020). *Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por COVID-19*. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/756/1024>
- González, N., Valdéz, J., y Serrano, J. (2003) Autoestima en jóvenes universitarios. *Ciencia Ergo Sum*, 10(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10410206>
- Hernández, J., Espinosa, F., Rodríguez, J., Chacón, J., Tolosa, C., Arenas, M., Carrillo, S., Bermúdez, V. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 586-601.

<https://www.redalyc.org/journal/559/55963207025/55963207025.pdf>

- Jean, M. (2007). La felicidad. *Praxis filosófica*, 25, 55-79. <https://www.redalyc.org/pdf/2090/209014642004.pdf>
- Lira, Y., Vela, H. y Vela, H. (2015) La trascendencia de la aprobación como necesidad emocional y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 49-62. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/6888.pdf>
- Martínez, J. (2020). Descripción de un Programa de tutorías desde la Teoría de la Acción Comunicativa. *I.C. Investigación*, 19. <https://revistaic.instcamp.edu.mx/volumenes/pdf/2448-5500-icinvest-19-19-122.pdf>
- Mazo, H. (2012). La autonomía: principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 115-132. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123760.pdf>
- Moderna (s.f.). *Escuelas de familia moderna. Bloque III. Documentación sobre las competencias*. https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/51352/AUTONOMIA_Y_RESPONSABILIDAD.pdf/34e7af0a-341e-47eb-b7a6-5b44a2c56a4e
- Montes, M. (2000). El amor, base fundamental del ser saludable. *Colombia Médica*, 31(1), 49-54. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28331110.pdf>
- Moreano, A. (s.f.). *Correlación de Pearson*. [video en línea] https://www.youtube.com/watch?v=Bi0_daJzCfw

- Muñoz, G. (2021). *El papel de la autoestima en el logro académico universitario. Una revisión sistemática*. [Tesis de grado. Universidad de la Laguna. Facultad de Educación].
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25159/El%20papel%20de%20la%20autoestima%20en%20el%20logro%20academico%20universitario.%20Una%20revisi%20on%20sistemica..pdf?sequence=1>
- Paukner, F. (2003). La Realización Humana en La Filosofía de Ortega y Gasset. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 27.
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gasset.pdf>
- Pegalajar, M. (2017). Análisis del autoconcepto y realización personal: nuevos desafíos en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 95-111. DOI: <http://doi.org/10.18172/con.2986>
- Quadratin, Yucatán. (2022). Inauguran el Centro Municipal de Apoyo a la Salud Mental. *Quadratin, Yucatán* [en línea].
<https://yucatan.quadratin.com.mx/merida/inauguran-el-centro-municipal-de-apoyo-a-la-salud-mental/>
- Rincón, S. (2020). Crecen 4,507% SOS a Línea de la Vida durante pandemia. *La Razón* [en línea].
<https://www.razon.com.mx/mexico/salud-mental-llamadas-linea-vida-crecen-4-507-413739>
- Rodríguez, L., Carbajal, Y., Narvaez, T. y Gutiérrez, R. (2020). Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo. *Educa - UMCH*. 16. DOI: <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.153>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Se declara lista la SEP para el regreso a clases presenciales tras el período vacacional de invierno [Boletín No. 1].
<https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-1-se-declara-lista-la-sep-para-el-regreso-a-clases-presenciales-tras-el-periodo-vacacional-de-invierno?idiom=es>
- SEP (2022). Se declara lista la SEP para el regreso a clases presenciales tras el período vacacional de invierno. *Boletín SEP no. 1*.
<https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-1-se-declara-lista-la-sep-para-el-regreso-a-clases-presenciales-tras-el-periodo-vacacional-de-invierno#:~:text=La%20Secretar%C3%ADa%20de%20Educa%C3%B3n%20P%C3%ABlica,y%20autoridades%20educativas%2C%20a%20ser>
- Universidad de Buenos Aires (s.f.). *Tabla t-Student*.
https://cms.dm.uba.ar/academico/materias/1ercuat2015/probabilidades_y_estadistica_C/tabla_tstudent.pdf
- Universidad de Valencia (s.f.). *Cálculo t de Student*. [aplicación en línea].
<https://www.uv.es/ceaces/scrips/tablas/tastud.htm>
- Uriarte, A. (2018). *Situaciones, emociones y pensamientos en una muestra clínica que acude a consulta de terapia psicológica*. [Tesis de grado. Universidad Iberoamericana Puebla].
<https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/3628/Uriarte%20Archundia%20Alejandra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valiente, C., Marcos, R., Arguedas, M. y Martínez, M. (2021). Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes. *Revista en Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7077>

Zapata, J., Patiño, D., Vélez, C., Campos, S., Madrid, P., Pembeth, S., Pérez, A. Ramírez, P. y Vélez, V. (2021). Intervenciones para la salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19: una síntesis crítica de la literatura. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 50, 199-213 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0034745021000834?via%3Dihub>

La inteligencia lingüística para mejorar la competencia lectora en educación primaria

Jessica Alejandra Ramírez Aguilar

jara9212@hotmail.com

Secretaría de Educación Pública

Mario Alberto Baas Lara

mariobaas@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Educación Preescolar

“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido

Resumen

El estudio tuvo como objetivo general mejorar la competencia lectora a través de estrategias de la inteligencia lingüística en los alumnos de quinto grado de una escuela primaria de Mérida, Yucatán en el ciclo escolar 2020-2021. Los objetivos específicos estuvieron asociados a las habilidades esenciales de la inteligencia lingüística para mejorar la competencia lectora a través de estrategias de la escucha, el habla, la lectura y la escritura. Los resultados indican una mejoría en la competencia lectora de los alumnos: el 31% de los alumnos presenta un nivel avanzado, el 32% un nivel estándar, el 20% se acerca al estándar y el 17% requiere apoyo. En el diagnóstico el 10% de los escolares se encontraba en un nivel avanzado, es decir el 21% logró avanzar a este nivel; el 16% se ubicaba en un nivel estándar, es decir el 16% logró progresar a este nivel; el 24% se encontraba en un nivel se acerca al estándar, es decir disminuyó un 4%; el 50% se ubicaba en un nivel requiere apoyo, es decir disminuyó un 33% mostrando un incremento de competencia lectora según la dimensión. Al implementar

las estrategias de escucha, se mejoró el vocabulario y la memoria verbal; al impartir las estrategias del habla, se mejoró la fluidez y la memoria verbal; al aplicar las estrategias de lectura y escritura, se mejoró la memoria verbal y la alfabetización. Se concluye que la aplicación de las estrategias de la inteligencia lingüística en cada una de sus habilidades, favorecieron de manera significativa el vocabulario, la fluidez verbal, la alfabetización, la memoria verbal y por lo tanto el rendimiento académico de los alumnos.

Palabras clave

Inteligencia lingüística, competencia lectora, quinto grado.

Planteamiento del problema

En pleno siglo XXI nos encontramos en una sociedad moderna de cambios culturales, sociales, económicos y tecnológicos que han reducido el analfabetismo, sin incrementar el número de competentes lectores.

La competencia lectora es considerada factor determinante dentro del concepto de capital humano, directamente vinculado al destino social y económico de las naciones.

Tal como menciona la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] (2002) citado por Remolina (2013) menciona que:

Conserva una estrecha relación con las posibilidades de aprender y adquirir conocimiento que son las que determinan la prosperidad de los pueblos. Sin importar las aspiraciones académicas o laborales, la

competencia lectora seguirá teniendo gran significancia, ya que permite la participación social activa y el desarrollo personal como económico. (p. 227)

Los alfabetizados están en condiciones de comprender mensajes simples y directos que exige la industria y el comercio, pero no poseen una competencia lectora avanzada.

Al respecto Gardner (2019) señala que: “un individuo comprende siempre que es capaz de aplicar sus conocimientos, sus conceptos o sus habilidades, adquiridos en algún tipo de entorno escolar, o a alguna situación o caso nuevo, en el que dicho conocimiento resulte relevante” (p. 308).

Por inferencia una persona no posee competencia lectora sino consigue comprender, es incapaz de aplicar dicho conocimiento o si lo utiliza de manera inadecuada.

Los problemas para el desarrollo de la competencia lectora inician desde la primera infancia, la adquisición del vocabulario está vinculada a lo que oye, principalmente de sus padres; de los seis a los doce años los niños deben poseer comprensión sobre el uso de su lenguaje, que seguirá aumentando de manera acelerada, ampliando la capacidad de interpretación y comunicación hasta la adultez.

La función de la escuela es contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender y saber actuar con eficacia a lo largo de la vida.

La SEP (2017) en el modelo para la educación obligatoria señala que:

La enseñanza del Español en la educación básica, fomenta que los estudiantes utilicen diversas practicas

sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Particularmente busca que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos. (165)

Al propiciar un ambiente de aprendizaje con autonomía para interpretar, producir textos, compartir experiencias y manifestar sus puntos de vista, se fomentará la inteligencia lingüística y favorecerá una educación integral en el alumnado.

Por lo que en el quinto grado grupo “A” de la escuela primaria Educación y Patria se observó que los educandos presentan dificultades para pronunciar palabras escritas en un determinado lapso de tiempo, lectura en voz alta con entonación y pausas inapropiadas ya que no respetan los signos de puntuación, sin entender el lenguaje escrito u obtener la esencia del contenido; problemas para expresar sus ideas de manera oral y escrita, confusión respecto a las instrucciones de la tarea, escasos conocimientos previos, en cuanto al vocabulario tienen inconvenientes en las palabras abstractas, largas o poco frecuentes y en prestar atención. Al respecto Kalman (2009) citado por la SEP (2011) expone que: “la competencia lectora es la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos” (p. 4). Por lo que se puede inferir que los estudiantes presentan bajos niveles de fluidez, velocidad y

comprensión lectora; de igual manera al encontrarse en un ambiente de aprendizaje desfavorable para su adquisición se observan dificultades en la apropiación de conocimientos.

De acuerdo con lo anterior, se planteó la siguiente interrogante: ¿De qué manera se puede mejorar la competencia lectora de los alumnos de quinto año grupo A de la escuela primaria Educación y Patria de Mérida, Yucatán en el ciclo escolar 2020-2021?

Marco teórico

Gleason (2013) menciona que la lectura es: “una herramienta fundamental para el desarrollo intelectual” (p.37).

De acuerdo con el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (2000) citado por Gleason (2013) define competencia lectora como: “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos” (p. 38).

Dimensiones de la competencia lectora. La SEP (2011) propone tres dimensiones de la competencia lectora.

Velocidad lectora. Es la habilidad del alumno para pronunciar palabras escritas en un determinado lapso de tiempo intentando comprender lo leído.

Fluidez lectora. Es la habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que los estudiantes entienden el significado de la lectura.

Comprensión lectora. Es la habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido.

Niveles de logro para la velocidad, fluidez y comprensión lectora. Avanzado, estándar, se acerca al estándar y requiere apoyo.

Para que los estudiantes puedan ser formados de manera íntegra y responder de manera eficiente a las dificultades que enfrenta el mundo actualmente, se debe iniciar desde la educación básica, la cual comprende cuatro períodos escolares con los cuales se espera proporcionar las competencias necesarias.

La Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017) señala que: “la educación básica abarca la formación escolar de los niños desde los tres a los quince años y se cursa a lo largo de doce grados, distribuidos en tres niveles educativos: tres grados de educación preescolar, seis de educación primaria y tres de educación secundaria” (p. 55).

El perfil de egreso se determina por cada uno de los alumnos y se relaciona con el rendimiento académico.

Albán y Calero (2017) conceptualizan rendimiento académico como: “la relación que existe entre un proceso realizado por un estudiante y segundo, los logros tangibles que se pueden alcanzar” (p. 2016)

El ambiente social, familiar, escolar, didácticos o pedagógicos, la etapa física y emocional en la que se encuentra el individuo, pueden ser factores del éxito o fracaso académico.

Gardner (2010) define inteligencia como: “potencial biosociológico para procesar información” (p. 38).

Mayora (2010) define lingüística como: “la ciencia que estudia de manera sistemática el lenguaje humano”. (p.112)

Antunes (2018) define la inteligencia lingüística

como: “la habilidad para emplear las palabras de manera efectiva” (p.45).

Campbell (2005) citado por Garces, Monlezun y Peramato (2016) destaca cuatro habilidades esenciales de la inteligencia lingüística:

La escucha. Para aprender a utilizar la palabra hablada en forma eficaz.

El habla. Habilidad que para desarrollarse necesita de una dosis fuerte de práctica.

La lectura y la escritura. Permiten reflexionar y expresar.

Se desarrollan por medio de estrategias, Carreño (2008) las define como: “guías de acción para llevar a cabo el aprendizaje” (p. 51).

Carreño (2008) define aprendizaje como: “proceso por el cual se efectúan cambios en el comportamiento, resultado de la experiencia” (p. 13).

Monroy, Contreras y Desatnik (2009) mencionan que: “la planeación didáctica es el momento donde el docente manifiesta su conocimiento” (p. 460).

Hernández et al. (2010) menciona que el instrumento de medición registra datos observables.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (2019) define cuestionario como instrumento utilizado para recoger información por medio de preguntas.

La SEP (2011) define la evaluación de la competencia lectora como herramienta válida y confiable para valorar la velocidad, fluidez y comprensión con respecto a los indicadores de desempeño.

Metodología

Para el desarrollo del estudio se siguió la metodología de investigación acción. Las etapas que se siguieron fueron: Diagnóstico, Planificación, Intervención y Evaluación. A continuación, se describen las acciones desarrolladas en cada etapa.

Diagnóstico. Para el diagnóstico se utilizó un cuestionario elaborado por Gleason (2013), escala tipo Likert para medir la concepción de los estudiantes acerca de su lectura y sobre su propio nivel con tres opciones de respuesta; elaborado en formularios de Google. También se utilizó un instrumento, estandarizado por la SEP (2011), para la evaluación de la competencia lectora para determinar los avances en cuanto la adquisición y desarrollo de las tres dimensiones: velocidad, fluidez y comprensión; basada en cuatro indicadores de desempeño: requiere apoyo, se acerca al estándar, estándar y avanzado.

Resultados del diagnóstico. Cuestionario a alumnos: El 50% de los estudiantes señaló que les gusta leer mucho, el 45% poco y el 5% nada; el 59% cree que lee rápido y 41% lento; el 36% siempre entiende toda la lectura y el 64% casi siempre; al 73% les gusta leer en clase, al 23% poco y al 4% nada; el 14% lee todos los días en su casa, el 77% dos a tres días por semana y el 9% nunca; el 9% sabe que lee bien porque lo hace muy rápido, el 50% porque lee muy fuerte y claro, el 41% porque entiende todo lo que lee; cuando el maestro registra como lee el 100% trata de hacerlo muy bien; al 100% les gustaría leer mejor; al 86% las clases de la maestra les han ayudado a leer mejor y el 14% no sabe; al 64% leer les sirve para estudiar y al 36% les sirve para

divertirse.

Evaluación de la competencia lectora: En cuanto a la velocidad lectora, el 20% de los alumnos se encuentra en un nivel avanzado, el 20% en un nivel estándar, el 10% se acerca al estándar y el 50% requiere apoyo; en la fluidez lectora, el 5% de los estudiantes se ubica en un nivel avanzado, el 15% en un nivel estándar, el 30% se acerca al estándar, el 50% requiere apoyo; en la comprensión lectora, el 5% de los niños se encuentra en un nivel avanzado, el 15% en un nivel estándar, el 30% se acerca al estándar y el 50% requiere apoyo. En el quinto grado grupo A, el 10% de los escolares presenta un nivel avanzado de competencia lectora, el 16% un nivel estándar, el 24% se acerca al estándar y el 50% requiere apoyo.

Intervención. El objetivo de la intervención fue mejorar la competencia lectora a través de estrategias de la inteligencia lingüística en los alumnos de quinto grado de una escuela primaria en el ciclo escolar 2020-2021.

Objetivos específicos. Basados en las habilidades esenciales de la inteligencia lingüística.

a) Mejorar la competencia lectora en los alumnos de quinto año grupo "A" de la escuela primaria Educación y Patria de Mérida, Yucatán en el bimestre Enero-Febrero del ciclo escolar 2020-2021 a través de estrategias de escucha con el vocabulario y memoria verbal como combinado, colocado, haciendo rimas, tebeos o cómics, ahora es tu turno, diálogo confuso, lectura en voz alta transmitiendo al oído el sonido, el ritmo y la música del lenguaje, palabras encadenadas, lotería variada, bingo gramatical, palabras dentro de palabras, videos, autódromo al revés, diálogo

animado y sencillo de la inteligencia lingüística.

b) Mejorar la competencia lectora en los alumnos de quinto año grupo “A” de la escuela primaria Educación y Patria de Mérida, Yucatán en el bimestre Enero-Febrero del ciclo escolar 2020-2021 a través de estrategias del habla con fluidez y memoria verbal como tebeos o cómics, ahora es tu turno, diálogo confuso, lotería variada, bingo gramatical, me toca a mí, imágenes, el amigo invisible, elaboración de frases, palmas, otra mitad, diálogo animado y sencillo de la inteligencia lingüística.

c) Mejorar la competencia lectora en los alumnos de quinto año grupo “A” de la escuela primaria Educación y Patria de Mérida, Yucatán en el bimestre Enero-Febrero del ciclo escolar 2020-2021 a través de estrategias de lectura y escritura con alfabetización y memoria verbal como tebeos o cómics, escribe poemas, ahora es tu turno, diálogo confuso, dominó rompecabezas, juego de la memoria, juego del alfabeto, vamos a adivinar, juego de palabras, cartel, cartas enigmáticas, autódromo al revés, buscar palabras en el diccionario, ordenar palabras alfabéticamente y otra mitad de la inteligencia lingüística.

Plan de intervención. Se planificaron 20 sesiones en las que se se implementaron estrategias de la Inteligencia Lingüística y sus habilidades esenciales: la escucha, el habla, la lectura y la escritura vinculado con todas las asignaturas del bloque III.

Ejemplo de secuencia didáctica. El debate.

El aprendizaje esperado fue: Valora la importancia de escuchar, hablar, leer y escribir para fundamentar sus opiniones al participar en un debate.

Se vinculó con las asignaturas de educación física y cívica y ética.

Se desarrollo la habilidad de la escucha con el diálogo confuso, el debate y el vocabulario; el habla con el diálogo confuso, debate, fluidez verbal y analizar y describir; la lectura y la escritura con alfabetización, ortografía y creatividad.

Al inicio se jugó diálogo confuso que consistió en elegir uno de sus argumentos plateados, cada participante lo desarrollo sin perder el hilo de su razonamiento.

En el desarrollo se realizó el debate llamado la televisión, que consistió en aportar ideas a favor o en contra de los efectos del exceso de televisión en los niños.

En el cierre explicaron la importancia de aplicar en su vida diaria la función y organización del debate, valorando la inteligencia lingüística para poder emplear las palabras de manera efectiva.

El promedio de la clase fue 91.7.

Evaluación de la intervención. Se elaboraron listas de cotejo y escalas estimativas para valorar el rendimiento de los estudiantes en las actividades realizadas durante las sesiones. Se utilizó el instrumento de evaluación de la competencia lectora para obtener los resultados de la intervención por medio de video llamadas en la plataforma Microsoft Teams y un formulario de Google donde se encontraba la lectura y las preguntas correspondientes para realizar a distancia.

El instrumento demostró su pertinencia ya que proporcionó los elementos suficientes para determinar los avances de los alumnos en cuanto a la adquisición y

desarrollo de la competencia lectora.

Se pudo comprobar que las estrategias de la inteligencia lingüística mejoraron la competencia lectora a través de la escucha, el habla, la lectura y la escritura en los alumnos de quinto año, grupo A.

Resultados

A continuación, se describen los resultados de la evaluación realizada posterior a las sesiones de la etapa de Intervención.

En cuanto a la velocidad lectora, el 45% de los alumnos se ubicó en un nivel avanzado, el 15% en nivel estándar, el 15% se acerca al estándar y el 25% requiere apoyo; se observa una mejora pues en el diagnóstico el 20% de los alumnos se ubicaba en un nivel avanzado, es decir el 25% logró avanzar a este nivel; el 50% requería apoyo y se disminuyó a un 25%.

En la fluidez lectora, el 30% de los estudiantes se ubica en un nivel avanzado, el 35% en un nivel estándar, el 20% se acerca al estándar y el 15% requiere apoyo; se visualiza una mejora ya que en el diagnóstico el 5% de los estudiantes se encontraba en un nivel avanzado, es decir el 25% logró avanzar a este nivel; el 50% requería apoyo y se disminuyó a un 15%.

En la comprensión lectora, el 20% de los niños se encuentra en nivel avanzado, el 45% en un nivel estándar, 25% se acerca al estándar y el 10% requiere apoyo; se observa una mejora ya que en el diagnóstico el 5% de los alumnos se ubicaba en un nivel avanzado, es decir el 15% logró avanzar a este nivel; el 50% requería apoyo y se disminuyó a un 10%.

Por lo que se puede concluir que el quinto grado, grupo A, el 31% de los alumnos presenta un nivel avanzado, el 32% un nivel estándar, el 20% se acerca al estándar y el 17% requiere apoyo.

Los resultados de la intervención demostraron que el 17% de los alumnos se encuentra en un nivel requiere apoyo, es decir disminuyó un 33% mostrando un incremento de competencia lectora según la dimensión.

Discusión

En la medición inicial de la competencia lectora se encontraron bajos niveles de comprensión lectora, como señala la SEP (2011) una de las posibles explicaciones puede ser el ambiente desfavorable en el que se desenvuelven los estudiantes.

Por otra parte, como señala Campbell (2005) citado por Garces, Monlezun y Peramato (2016) las habilidades la inteligencia lingüística (escucha, habla, lectura y escritura) que se favorecieron en la etapa de Intervención de este estudio impactaron positivamente en los alumnos: amplió su vocabulario, comprensión y desarrollo un pensamiento creativo, y mejoró su rendimiento académico.

El escucha amplió su vocabulario, tuvieron claridad al utilizar la palabra, favoreciendo la comprensión lectora.

El habla proporcionó fluidez verbal, compartieron ideas claras, tuvieron pausas apropiadas, favoreciendo la velocidad lectora.

La lectura y la escritura propiciaron la participación activa, el descubrimiento de signos y la estructura de la palabra.

Se logró mejorar la competencia lectora en sus tres dimensiones, velocidad, fluidez y comprensión.

Conclusiones

Después de aplicar las estrategias de inteligencia lingüística en el quinto grado, grupo A de la escuela Educación y Patria, se observó que el 50% de los alumnos que se encontraban en el nivel requiere apoyo de competencia lectora disminuyó a un 17% evidenciando de esta manera su eficacia en cada una de sus habilidades: la escucha, el habla, la lectura y la escritura.

En los resultados obtenidos se visualizó que la población de estudio fue capaz de mejorar en diversos aspectos, pasaron de leer en voz alta con desentonación, pausas inapropiadas, inconvenientes con palabras poco frecuentes, no entender el lenguaje escrito, no expresar ideas de manera oral, confusión respecto a las instrucciones de la tarea y escasos conocimientos previos a leer con pasas, ritmo y continuidad, perfeccionar el lenguaje, atender y concentrarse, expresar a partir de significados, interpretar y producir textos, exponer puntos de vista y mayor rendimiento académico.

Finalmente se puede concluir que las estrategias de la inteligencia lingüística en cada una de sus habilidades mejoraron de manera significativa la competencia lectora en los alumnos de quinto año grupo "A" de la escuela primaria Educación y Patria de Mérida, Yucatán durante el ciclo escolar 2020-2021.

Referencias

- Albán, J. & Calero, J. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Antúnez, C. (2018). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Narcea Ediciones.
- Carreño, I. (2008). *Metodologías del aprendizaje*. España: Cultural
- Garces, R., Monlezun, M. & Peramato, J. (2016). *La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar*. Psicología Educacional. <https://sites.google.com/site/psicoeducaisfd2016/home/textoscomplementarios/la-teoria-de-las-inteligencias-multiples-en-la-practica-docente-en-educacion-preescolar>
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada, las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples la teoría en la práctica*. Paidós.
- Gleason, M. (2013). *Los estándares nacionales de competencia lectora en una escuela de nivel primaria*. [Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional. Azcapotzalco]. <http://200.23.113.51/pdf/30131.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México [INEE]. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa 5. Desarrollo de instrumentos de evaluación: cuestionarios*.

<https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-nacional-autonoma-de-mexico/ciencias-de-la-educacion/cuadernillo-tecnico-de-evaluacion-educativa-desarrollo-de-instrumentos-de-evaluacion-cuestionarios/112514664>

Mayora, C. (2010). *La conformación de la ciencia lingüística. Desde la antigüedad hasta las proyecciones del siglo XX*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://www.redalyc.org/pdf/347/34732600010.pdf>

Monroy, M., Contreras, O. & Desatnik, O. (2009). *Psicología Educativa*. Vol. 12. Distrito Federal, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214992013>

Remolina, J. (2013). *La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA*. Pontificia Universidad Católica de Rio Grande: Brasil. www.Redalyc.org

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Nuevo Modelo educativo para la educación obligatoria*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>

Secretaria de Educación Pública. [SEP]. (2011). *Instructivo de llenado de la boleta de evaluación de educación primaria*. <https://sector2federal.files.wordpress.com/2011/10/instructivo-de-llenado-de-boleta-de-ev>

Percepciones de alumnos sobre factores que impactan el perfil de egreso normalista

Roberto Briceño Briceño

robbrice69@gmail.com

Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”

Resumen

La presente investigación de tipo cuantitativa se basó en conocer cuál es la percepción de los alumnos del III y el V semestre de la Licenciatura en Educación Primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe, de la escuela normal Juan de Dios Rodríguez Heredia con respecto a los principales factores que contribuyen a la adquisición del perfil de egreso de alumnos, durante el curso escolar 2022-2023. Para ello se diseñó una encuesta conformada por 28 afirmaciones en las que se solicita la opinión de los encuestados acerca de su percepción sobre cinco factores: a) La organización de la escuela normal, b) El maestro normalista, c) Los planes y programas de estudio, d) Los maestros tutores, y e) Las características de los alumnos normalistas. Se utilizó una escala de respuesta de tipo Likert de cinco opciones, para que los alumnos expresen su opinión sobre los aspectos antes mencionados. Los resultados nos hacen conocer que los mismos alumnos reconocen que no terminan de adquirir las competencias profesionales al egresar de la licenciatura, por lo que es necesario implementar diversas acciones para la mejora de las condiciones en que se da los cinco factores antes mencionados, ya que estos impactan en su formación profesional.

Palabras clave

Perfil de egreso, maestro normalista, alumnos normalistas, maestros tutores

Planteamiento del problema

De acuerdo con las estadísticas del SIENEY (Sistema de Escuelas Normales del Estado de Yucatán) las escuelas normales mantienen uno de los índices más altos en cuanto a eficiencia terminal con un 98%, en comparación de otras carreras de educación superior de otros subsistemas, tales como el Tecnológico, la UADY, entre otros. Esto se debe a muchísimos factores, tales como el Plan de Estudios, las normas de acreditación y evaluación, los lineamientos para su titulación, entre otros.

El presente estudio, se llevó a cabo en la escuela normal Juan de Dios Rodríguez Heredia, con los alumnos del VI semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe. El problema que se plantea es en relación a los factores que influyen fuertemente en la adquisición de las competencias profesionales de los rasgos del perfil de egreso de los alumnos normalistas. Por lo que se considera necesario identificarlos y conocer cómo influyen en la formación de los alumnos.

De acuerdo con diversos instrumentos utilizados en el diagnóstico para identificar esta problemática, tales como las entrevistas a algunos docentes, los datos de control escolar, sobre el índice de egreso en los últimos 5 años, los acuerdos en las diversas reuniones de colegiado académico, en las reuniones con la academia de práctica docente, los titulares

manifestaron que de acuerdo con los instrumentos de evaluación de las prácticas docentes, aplicados a los maestros tutores de las escuelas primarias, se observan muchas debilidades en las competencias profesionales que los alumnos deberían ya de dominar. Asimismo, en el último instrumento que se aplicó a los maestros tutores del VIII semestre de las escuelas primarias, quedó en evidencia las observaciones que hacían en el sentido de que aún a varios de ellos aún les falta adquirir algunas competencias profesionales. Aunado a lo anterior, es lamentable reconocer que no se conoce el nivel de dominio que tienen los alumnos al egresar, debido a que no existe algún instrumento formal que evalúe específicamente los rasgos del perfil de egreso.

Existen muchos factores que influyen para que los alumnos adquieran los rasgos del perfil de egreso, por lo que es necesario conocer los más importantes y saber de qué manera inciden en este proceso a lo largo de la formación académica que se les brinda a los alumnos.

Marco teórico

De acuerdo con la DGESUM (2019), “El Plan de Estudios es el documento que rige el proceso de formación de maestros de educación primaria indígena. Describe sus orientaciones fundamentales, los elementos generales y específicos que lo conforman, de acuerdo con las tendencias de la educación superior y con los enfoques del plan de estudios de educación básica”. Su aplicación en las Escuelas Normales debe permitir que se atiendan, con oportunidad y pertinencia, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentará la actividad profesional a los

futuros maestros de este nivel educativo.

Perfil de egreso

Como sabemos, el perfil de egreso es el conjunto de conocimientos y habilidades que debe haber adquirido el alumno al finalizar su formación académica en una institución de educación superior. Esta información se encuentra en el apartado de competencias, como resultado de los aprendizajes definidos para obtener el título. Sin embargo, existen muchos alumnos que egresan de su carrera, sin que hayan obtenido el dominio adecuado de los rasgos del perfil de egreso. Y lo peor es que muchas ni siquiera se conoce el nivel de dominio que tienen. De acuerdo con Pérez (2020), El perfil del egresado puede ser virtual o real. Es virtual cuando únicamente se manifiesta como una intención, como un proyecto a lograr, como un futuro deseable y posible para los alumnos que ingresan al programa; es real en el momento en el que se plasma en los egresados. Esto significa que, teóricamente, la eficiencia de un programa de educación superior consiste en el logro del perfil del egresado. Se puede decir que la eficiencia terminal de un programa de educación superior es directamente proporcional al número de alumnos que alcanzan dicho perfil. Por lo anterior, es fundamental que los programas tengan procedimientos e instrumentos válidos y confiables para medir el logro de cada uno de los atributos del perfil de egreso; sin éstos es posible conocer el número de egresados, pero no si los egresados personifican el perfil de egreso.

Perfil de egreso de la educación normal

De acuerdo con la DGESE (2012), el perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la construcción

del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Por tanto, el nuevo docente deberá contar con las competencias del perfil de egreso indispensables para su incorporación al servicio profesional.

De acuerdo con el Plan de Estudios del 2018 (SEP, 2017) las competencias profesionales son:

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Emplea sus conocimientos lingüísticos, socioculturales y pedagógicos para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje en el medio indígena.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de

situaciones que se presentan en la práctica profesional-

Maestros Normalistas

No cabe duda la gran responsabilidad que recae en los maestros normalistas el que los futuros maestros salgan bien preparados, para asumir el papel que la sociedad espera de ellos, es decir, el que sean profesionales capaces de resolver las diversas problemáticas educativas que encuentren en el cual se les ubique y cumplan con los propósitos de educación secundaria. La función del maestro ha cambiado a través de los años. Los cambios que se generan en el medio social y ambiental donde el profesor ejerce su labor inciden en su función, desempeñando su rol de acuerdo con las exigencias y características del contexto en el que se desenvuelve.

Según Suarez (1994) “El normalismo definía al maestro como un ser desinteresado, abnegado, apolítico que, a partir de la centralidad que le otorgaba su apostolado, tendría como misión primordial transmitir a las nuevas generaciones conocimientos, valores y pautas de conducta requeridos para el mejor funcionamiento de la sociedad” (p. 122). De acuerdo con lo anterior, el maestro es un mediador entre el alumnado y los contenidos culturales. Le corresponde relacionar a los niños con los saberes y conocimientos. Por lo tanto, deberá tener un perfecto dominio de los contenidos del programa de estudio de las disciplinas que enseña.

Prácticas Profesionales en las escuelas primarias

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria establece que las prácticas profesionales deben contribuir a que el futuro docente integre los saberes en la acción, que le permita, a partir de la

reflexión y el análisis de las situaciones concretas de la docencia, proponer estrategias más adecuadas para lograr los propósitos que se planteó. Así, esta reflexión sobre la acción posibilita que el estudiante incorpore diferentes formas de trabajo pertinentes e innovadoras. De esta manera, las prácticas profesionales permitirán construir estrategias de acompañamiento específico por parte de los docentes formadores y de los maestros de las escuelas preescolares.

Durante estas prácticas los estudiantes utilizan las herramientas metodológicas, teóricas, técnicas, didácticas e instrumentales para comprender, por la vía de la observación y el contacto directo con docentes, alumnos y padres de familia, la manera en que se establecen los vínculos con la comunidad, así como con los diferentes agentes educativos. De este modo, la formación de profesores no sólo se lleva a cabo en el ámbito de la escuela normal, también ocurre en el terreno de la escuela primaria.

Maestros Tutores

La tarea de formar nuevos maestros implica el esfuerzo conjunto de profesores de las Escuelas Normales y las primarias; por esto, es importante definir y valorar, de manera explícita, el papel específico que ambos pueden asumir en esa empresa común. Se espera que profesores de educación primaria, como expertos, cumplan la función de asesoría durante las observación y prácticas educativas en las aulas, guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza y transmitiendo su saber y experiencia en el trabajo con grupos escolares. El apoyo del maestro tutor es fundamental en la formación inicial de los futuros maestros.

La función de tutoría implica responsabilidades que todo profesor dispuesto a desempeñarla deberá asumir, tomando en cuenta las características del trabajo docente que realiza el estudiante normalista en los grupos que atiende. Sin embargo, algo que ocurre con frecuencia es que debido a la enorme experiencia que los tutores tienen impartiendo las asignaturas correspondientes, en muchas ocasiones no les permiten a los alumnos normalistas realizar dinámicas de integración, o incluso hasta utilizar algún recurso audiovisual o didáctico, al contrastar con su práctica docente.

Alumnos Normalistas

Sin duda alguna, las características que presentan los alumnos normalistas juegan un papel importante en la adquisición de los rasgos de su perfil de egresos. Tomando en cuenta que los estudios que realizan en la Escuela Normal constituyen la fase inicial de su formación como profesores de educación secundaria. Hay que tomar en cuenta que un gran porcentaje actual de los estudiantes, (más del 50%) son foráneos, es decir, vienen de comunidades aledañas a la ciudad de Valladolid, lo cual le repercute en su formación, debido a las diversas actividades que tienen que realizar. Ante esto, se incluye el hecho que el 20% sean mayahablantes, tomando en cuenta que algunos de ellos tienen algunas debilidades en cuanto a su competencia comunicativa del español.

Cabe señalar que el nivel de eficiencia terminal de esta licenciatura es del 98%, lo que hace que los alumnos, a pesar de las debilidades que presentan, la escuela normal ha implementado diversas actividades compensatorias para apoyar a los alumnos y éstos no se den de baja, tales como la

implementación de un programa institucional de tutorías, en la que se tienen asignado a cada alumno un maestro tutor, el cual lo acompaña y orienta a lo largo de su formación en la escuela normal.

Metodología

El diseño utilizado para el logro de los objetivos de esta investigación fue de tipo no experimental, transeccional descriptivo, el cual de acuerdo con Hernández, Fernández y baptista (2003) “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variantes” (pp. 270-271)

La correspondencia de este esquema en el estudio consistió en que se hizo una medición en los grupos de alumnos, para posteriormente dar a conocer la descripción de dichos resultados, esta medición se hizo mediante un instrumento diseñado especialmente para ello de manera única, es decir en un solo momento.

En cuanto a la población. Los sujetos de estudio considerados en este trabajo se conformaron por 104 alumnos de la institución durante el semestre agosto 2022 – enero 2023, los cuales estuvieron integrados por alumnos del III y V, semestre de la licenciatura en educación primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe distribuidos de la siguiente manera: III Semestre 36 alumnos. V semestre 68.

Para medir las variables descritas anteriormente, se diseñó una encuesta conformada por 28 afirmaciones en las que se solicita la opinión de los encuestados acerca de su percepción sobre cinco factores: a) La organización de la escuela normal, b) El maestro normalista, c) Los planes y

programas de estudio, d) Los maestros tutores, y e) Las características de los alumnos normalistas.

Se utilizó una escala de respuesta de tipo Likert de cinco opciones, totalmente de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo, para que los maestros y alumnos expresen su opinión sobre diversos aspectos en relación con los puntos antes señalados.

Resultados

En cuanto a la escuela normal. A pesar de que los servicios que ofrecen los diversos departamentos de la escuela normal están claramente determinadas a través de sus funciones estos aún no son eficientes debido al desconocimiento de muchos alumnos sobre su existencia y algunos no son acordes a las necesidades actuales del alumnado, ya que el organigrama está en proceso de actualización.

En cuanto a las competencias Profesionales del maestro Normalista. La mayoría de los maestros demuestra en las asignaturas que imparte, amplio dominio de los contenidos, sin embargo, tomando en cuenta su preparación y experiencia, un gran porcentaje de alumnos considera que no poseen algunos de los rasgos del perfil de egreso del alumnado normalista, lo cual no pueden brindar una educación integral, prueba de ellos es que sus competencias didácticas no son en ocasiones las adecuadas para la enseñanza de las asignaturas que imparte. Cabe señalar que el nivel académico de la mayoría de ellos, es de posgrado, por lo que se considera que su preparación es suficiente para impartir las asignaturas que tienen bajo su responsabilidad.

En lo que se refiere a los planes y programas. La mayoría de los alumnos considera que las actividades de aprendizaje al igual que los contenidos de las asignaturas están directamente relacionados con alguno de las competencias profesionales.

Cabe señalar que más del 50% de los alumnos consideran que las asignaturas del plan de estudios son suficientes para alcanzar plenamente las competencias profesionales.

Por lo que respecta a los Maestros Tutores, la mayoría de los alumnos considera que hay varios maestros tutores que no demuestran un claro compromiso ya que no les brindan todas las facilidades para que realicen su práctica docente, no los apoyan en algunas actividades con el grupo, e incluso, se ha observado que la evaluación que estos maestros les realizan durante sus prácticas docentes no siempre es objetiva, tomando en cuenta que aún hay varios maestros que no se quedan en el salón de clases a observar que los docentes en formación realicen su práctica docente.

En cuanto a los alumnos normalistas. Resulta interesante observar a través de la percepción de los alumnos que la mayoría considera que el grado de interés que demuestran y su participación en las clases durante las actividades de aprendizaje no son suficientes, lo cual trae consigo que no se alcance realmente los objetivos generales de las diversas asignaturas.

Otro dato interesante sobre este apartado es que apenas el 63% considera que la mayoría de los alumnos demuestra tener vocación por la carrera, sobre todo que ya están en 2º. y 3er. año de la licenciatura.

Por otro lado, resulta importante conocer que un poco más de la mitad de ellos considera que más del 50% egresan con todas las competencias profesionales. Y por último, la mayoría de ellos considera que la práctica docente es fundamental para determinar el grado en que han adquirido los rasgos de perfil de egreso

Discusión y conclusiones

Será de gran ayuda para la institución darles a conocer a toda la comunidad normalista los resultados de este estudio, ya que servirá de referencia y apoyo para hacer un análisis detallado de cada uno de ellos, para conocer la percepción de los alumnos e implementar diversas acciones y estrategias a favor de la adquisición de los rasgos del perfil de egreso.

Es importante señalar que es muy difícil que puedan alcanzar a desarrollar todos los rasgos del perfil de egreso, debido a que existen otros factores no considerados en este estudio, diferentes de los cinco aquí mencionados, los cuales también influyen para ello, tales como el contexto de las escuelas donde realizan sus prácticas, los maestros de la escuela normal que se desempeñan como supervisores, los problemas y características personales de los docentes en formación, su grado de motivación hacia el magisterio, entre otras. Sin embargo, se considera que estos cinco podrían ser los más importantes de manera general.

Es necesario que los maestros normalistas no solo cumplan con el programa de estudios asignados, sino que verifiquen que los alumnos alcancen las competencias propias de su asignatura, debido a que cada uno de ellos

aporta algunos de los rasgos del perfil de egreso que se pretende desarrollar en los alumnos. Aunado a esto, resulta necesario implementar desde la escuela normal diversas actividades extracurriculares que mejoren la adquisición de las competencias profesionales antes de que los alumnos vayan a las escuelas primarias a realizar sus prácticas docentes.

Por otro lado, en cuanto al desempeño de los maestros tutores en el apoyo a los alumnos normalistas durante sus prácticas docentes en las escuelas primarias, existen muchos que no valoran la importancia que tiene su función en dicho proceso, por lo que aprovechan la presencia de los alumnos para realizar diversas diligencias personales, perdiéndose así una gran oportunidad para evaluar el desempeño de dichos alumnos, así como para brindarles apoyo y orientación a lo largo de sus estancias en las escuelas primarias.

Sin duda alguna, los estilos docentes de varios maestros tutores, resultan inadecuados para el trabajo que requieren algunos grupos, y los docentes en formación, en ocasiones se les dificulta aún más el desarrollar alguna de las competencias profesionales, debido a la personalidad, interés y tradicionalismo que tienen y demuestran dichos maestros.

Hace falta mayor vinculación entre las actividades de la escuela normal y las escuelas primarias, así como el compromiso que se tiene entre ambas instituciones al ser pilares fundamentales en la formación de los futuros docente de las escuelas primarias. Por lo que sería conveniente y necesario diseñar una carta compromiso en la que se describan las funciones que deban tener los tutores, con el principal propósito de que la escuela normal solo acepte a los

maestros tutores que lo firmen y lo cumplan.

Considero que los resultados de este estudio podrán aportar elementos importantes para vincularlo con el programa de seguimiento de egresados, lo que será necesario conocer el porcentaje de alumnos que ingresa al sistema educativo sin haber adquirido las competencias profesionales de manera adecuada.

Por último, los resultados de este proyecto, proporcionan la posibilidad de generar estrategias institucionales que favorezcan las condiciones y los recursos necesarios para que se mejoren los procesos de los cinco factores estudiados, los cuales se considera como ejes rectores en la adquisición de las competencias profesionales y por ende, los rasgos del perfil de egreso.

Referencias

- Carrera, C. Lara, Y. Madrigal, J. (2018). Análisis curricular del perfil de egreso desde la experiencia de los usuarios. *Revista boletín redipe*. 7(10). 139 -146.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2018). Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. Plan 2018. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/125>
- Pérez, A. (2012). *Contribución al perfil de egreso* (Ponencia). <http://www.economia.unam.mx/foro2012/ponencias/Alejandro%20P%C3%A9rez%20Pascual.pdf>
- Peña, T. Castellano, Y. Díaz, D. (2016). Las Prácticas Profesionales como Potenciadoras del Perfil de

Egreso. Venezuela. *Revista Paradigma*. 37(1). 211 – 230.

Rojas, (2013), *Análisis de una práctica docente. La práctica pedagógica y la visión de una docente normalista*. Editorial Palibrio.

Secretaría de Educación Pública (2018). *Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resou/rce/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a651.pdf>

SEP, DGESEPE, (2012). *Plan De Estudios 2012*

SEP (2012). *El trayecto de práctica profesional: Orientaciones para su desarrollo*.

**Experiencia de Prácticas en Escuelas Multigrado.
Contribuciones a la Formación Inicial de Docentes**

Graciela Cortés Camarillo

graciela.cortes@normalrodolfo.edu.mx

Leyla Gisela Leo Peraza

gisela.leo@normalrodolfo.edu.mx

Heberto Laguna Caballero,

heberto.laguna@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

Se presentan resultados parciales de una investigación cualitativa cuyo objetivo es “Describir las contribuciones que ofrece una práctica profesional de futuros/futuras docentes en escuelas primarias multigrado en la formación inicial de docentes”. El trabajo se desarrolla en una escuela Normal pública en Yucatán, México. Se entrevistó a estudiantes de quinto y séptimo semestres de la licenciatura en educación primaria, quienes habían tenido una experiencia de práctica en una escuela multigrado. En México, la escuela multigrado es la forma de atención a comunidades pequeñas, rurales o ubicadas en contextos marginados de las ciudades que pretende cumplir en equidad, la obligación del Estado de garantizar universalmente el derecho a la educación. Sin embargo, las condiciones que se presentan en estas escuelas, representan desafíos importantes para el sistema formador de docentes del país. Los resultados muestran que las y los

estudiantes valoran en gran medida la práctica en una escuela primaria multigrado por los elementos que les ofrecen para enfrentar los retos a la equidad y aprender a trabajar en contextos comunitarios rurales o marginales de las ciudades. Se recomienda fortalecer en la formación inicial de docentes, el desarrollo de la conciencia social y prácticas docentes consistentes con la equidad y la inclusión.

Palabras clave

Formación de docentes de primaria; igualdad de oportunidades; prácticas profesionales; multigrado.

Introducción

En México, la licenciatura en educación primaria es un programa de 4 años orientado a la formación docente para la atención de niños y niñas entre 6 y 12 años que cursan del primero al sexto grado de primaria. Un eje fundamental de la formación inicial de docentes es la práctica profesional en las escuelas primarias. La intención de estas experiencias es poner en contacto al/la estudiante con la realidad de la educación y sus desafíos sociales y pedagógicos para generar en ellos/ellas conciencia y compromiso con las prácticas educativas comprometidas socialmente.

Planteamiento del problema

El trabajo que se presenta es resultado parcial de una investigación que se desarrolla para analizar la forma en que una práctica profesional en escuelas multigrado contribuye al desarrollo de competencias para la docencia. El ambiente de aprendizaje que se genera en las escuelas multigrado ofrece múltiples retos y posibilidades a los/las futuras

docentes. Sin embargo, existe información limitada sobre las contribuciones que los futuros y futuras docentes reconocen en esta experiencia para su proceso formativo.

La formación inicial de docentes

En el país, se espera formar docentes que impulsen ideas de justicia social. La comisionada de la Junta Directiva de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), expresó, que el Sistema Educativo Nacional requiere de maestras y maestros conocedores de la historia de la comunidad, del país y del mundo; con un dominio didáctico y pedagógico sólido acorde con las tendencias actuales en materia de derechos humanos, inclusión y diversidad, comprometidos con su tarea y sensibles a la realidad educativa. Se requiere un/una docente que propicie entornos de enseñanza y aprendizaje vinculantes; problematice su práctica, cuestione los métodos y herramientas que emplea, y tome decisiones con apego a su autonomía profesional (MEJOREDU, 2023).

Derivado de las políticas educativas para la formación inicial de docentes, el enfoque del plan y programas de estudio de la licenciatura en educación primaria señala la importancia de promover la formación de docentes a partir del trabajo docente congruente con los contextos socioculturales donde se desarrolla su formación y su práctica profesional. Plantea la necesidad de reconocer los saberes comunitarios y apreciar la diversidad de sus estudiantes para diseñar estrategias que promuevan el aprendizaje situado. El plan de estudios vigente, impulsa el desarrollo de capacidades en los futuros/las futuras docentes para atender grupos multigrado en contextos rurales,

indígenas y urbanos (Anexo 5, 2022).

Se reconoce la importancia de formar agentes pedagógicos de transformación y que esto no solamente ocurre en las aulas de la Escuela Normal y en la de práctica; sino en la propia comunidad. La cotidianidad y la práctica docente se desarrollan simultáneamente enriqueciéndose mutuamente. La diversidad cognitiva, cultural, étnica, lingüística y social potencializan nuevos aprendizajes y con ello, nuevas formas de saberes y de relaciones interculturales basadas en el respeto a la dignidad humana, la igualdad sustantiva, la inclusión y la conformación de un pensamiento crítico y reflexivo. Desde esta perspectiva, se pretende formar docentes que se enfoquen en la promoción y movilización de saberes no sólo individuales sino colectivos también a partir de un enfoque socio constructivista y sociocultural (Anexo 5, 2022).

Se espera del futuro/la futura docente se asuma críticamente como sujeto histórico frente a los problemas sociales, políticos, económicos, ecológicos e histórico-culturales de México. Sea un sujeto social capaz de generar soluciones a partir de una práctica educativa transformadora que contribuya a la formación de ciudadanas y ciudadanos libres, que ejerzan sus derechos al tiempo que reconocen y respetan los de los/las demás. Que haga de su praxis un camino para erradicar la pobreza, la desigualdad, y la deshumanización para la construcción de un futuro mejor, con justicia y dignidad.

Las Escuelas Multigrado

Garantizar el derecho a la educación universal es, en principio, un acto de justicia. Como se ha dicho antes, no solo

el acceso, sino también el tránsito y el egreso en igualdad de condiciones.

En México, la cobertura en educación primaria es prácticamente del 100% (SEP, 2021), lograrlo ha sido uno de los esfuerzos más consistentes del sistema educativo mexicano en los últimos años (Mendieta, Castro, Priego, y Perales 2019). La atención se ofrece mediante cuatro modalidades de organización: escuelas de organización completa, escuelas multigrado, cursos comunitarios y educación especial. Las escuelas multigrado y los cursos comunitarios brindan el servicio educativo en comunidades son la opción para impartir educación formal en localidades pequeñas localizadas generalmente en contextos rurales y de marginación; a veces ubicadas en lugares remotos con muy poca densidad de población, en ocasiones hablantes de lengua indígena; o de migrantes; en condiciones pobreza, aislamiento y marginación. También se pueden encontrar en las periferias de las grandes ciudades del país.

Según la información oficial (SEP, 2023), en 2022 en el sistema educativo nacional se cuenta con 80 mil 258 escuelas multigrado en la que estudian 1 millón 800 mil alumnos. De acuerdo con Mendieta, Castro, Priego y Perales (2019), la característica más evidente de las escuelas multigrado es que los/las docentes atienden dos o más grados al mismo tiempo, sus modalidades son: unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes, o pentadocentes.

Mendieta, Castro, Priego y Perales (2019) recuperan los hallazgos de otros autores como son Ezpeleta, 2006; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Martínez, 2006; Pacheco, 2006; SEP, 2006; Rosas, 2003; Ezpeleta y Weiss, 2000; Muñoz

Izquierdo, 1979; García, 1979, citados en INEE, 2017b. Señalan que, a pesar de los avances logrados, la respuesta del Estado mexicano ha sido deficiente y no pertinente; gestionadas con una lógica burocrática que entorpece el funcionamiento de las escuelas. Adicionalmente, los resultados educativos son pobres. En las condiciones referidas antes, es posible esperar que uno de los problemas más importantes que identifican, es la formación de docentes. Los mismos autores señalan que es común encontrar prácticas de enseñanza centradas en la repetición de procedimientos y la realización de ejercicios mecánicos, poco aprovechamiento de recursos disponibles y desconexión con padres/madres de familia.

Mendieta, Castro, Priego y Perales (2019) describen las escuelas multigrado en México a partir de tres dimensiones: pedagógica-didáctica, institucional-organizacional y contextual.

La dimensión pedagógica-didáctica señala la necesidad de promover aprendizajes en un mismo tiempo y lugar en niños/niñas de diferentes grados y objetivos académicos, en un marco de diversidad cultural, lingüístico, origen étnico y condiciones para el aprendizaje y la participación. Esto requiere la adecuación curricular de diferentes programas de estudio, que deben integrarse en actividades, en ocasiones compartidas; pero a veces independientes, de aprendizajes comunes, pero con diferente nivel o bien, aprendizajes distintos en actividades compartidas. Las metodologías para el aprendizaje que se demandan incluyen métodos activos y una evaluación formativa congruente. La constitución de un grupo

heterogéneo ofrece condiciones para promover el aprendizaje colaborativo; sin embargo, los retos son complejos.

En la dimensión institucional-organizacional, se considera la gestión escolar que está a cargo de un/una docente. De esta manera, en ocasiones, el/la docente es responsable de los aprendizajes de su grupo, pero también, de la gestión que demanda el sistema educativo; por ejemplo, realizar el registro de calificaciones, relación con padres/madres de familia, realizar actividades de convivencia escolar y de cualquier programa extracurricular.

La dimensión contextual se refiere a las condiciones demográficas y socioeconómicas de las zonas en las que se ubican las escuelas multigrado, las cuales se encuentran, en su mayoría, en contextos rurales y localidades de menos de 2 500 habitantes, con altos niveles de marginación social, aislamiento y dispersión. Estas condiciones potencializan la complejidad del trabajo docente y las barreras en el aprendizaje de niñas y niños.

La igualdad de oportunidades es un desafío; especialmente para lograr la equidad en el tránsito y el egreso con resultados iguales a los que obtienen niños y niñas que cursan la escuela primaria en escuelas de organización completa. Por lo que la formación de docentes para desenvolverse en estos contextos es relevante y estratégica.

Metodología

Se diseñó un estudio cualitativo que permitiera describir las contribuciones que ofrece una práctica

profesional de futuros/futuras docentes en escuelas primarias multigrado para la formación inicial de docentes en Yucatán, México. Se recuperaron las percepciones de las y los estudiantes quienes son los protagonistas. La pregunta de investigación es: ¿Cuáles son las contribuciones que ofrece una práctica profesional en multigrado para la formación inicial de docentes?

Se invitó a participar a estudiantes que tuvieran cuando menos una experiencia de práctica en una escuela primaria multigrado durante su formación inicial. Aceptaron la invitación 30 estudiantes del V semestre y 30 estudiantes del VII semestre de la licenciatura en educación primaria. Los y las participantes fueron informados del objetivo del estudio. Se les comunicó que su participación era absolutamente voluntaria.

Para recolectar la información se utilizó la técnica de entrevistas grupales; se llevaron a cabo 12, seis con estudiantes de quinto semestre y seis con los de séptimo quienes habían llevado a cabo una práctica de dos y cuatro semanas respectivamente en una escuela multigrado.

Una vez que se recolectó la información, se transcribió textualmente. Se procedió a su análisis, el cual fue realizado siguiendo el proceso propuesto por Miles y Huberman (1994). Se hicieron las clasificaciones y categorizaciones a partir de la pregunta de investigación.

Resultados

Se presenta la información de acuerdo con el semestre que cursan los/las participantes. Se comparan e identifican percepciones compartidas y diferentes.

Estudiantes de Séptimo Semestre

Los y las estudiantes reconocieron haber fortalecido diversos aspectos en la dimensión pedagógica-didáctica. Acercamiento a la realidad; desarrollo de competencias docentes, potencialización del aprendizaje entre pares y autonomía en el aula.

La Realidad. El acercamiento a la realidad fue identificado como una de las contribuciones que ofreció el desarrollar la práctica profesional en escuelas multigrado. La conciencia de que en algún momento de su trayectoria profesional pueden trabajar en una escuela de este tipo, respalda su apreciación. Un/una estudiante mencionó *“por lo que nos ayuda a ver otra realidad. Por lo tanto, de esta forma tenemos más experiencia en el campo laboral, dado que, al obtener una plaza, podemos estar mejor preparados para cualquier tipo de contexto en donde nos toque ejercer nuestra profesión”*. Esta apreciación cobra sentido, pues desarrollar competencias docentes para desempeñarse en estos ambientes es una necesidad importante pues demandan herramientas pedagógicas apropiadas a contextos de diversidad social, lingüística y cultural. Esta percepción fue expresada de diversas formas: *“es una manera de diversificar la experiencia docente”*. Esta idea fue compartida por varios estudiantes que reconocieron la importancia de acercarse a la realidad del quehacer docente en contextos con necesidades específicas y recursos limitados para la enseñanza y el aprendizaje: *“nos acerca más a la realidad del quehacer docente, pues fue vivencial y se trata de dar solución a necesidades específicas del contexto con los recursos de enseñanza y aprendizaje”*.

Competencias Docentes. La experiencia de práctica

en una escuela multigrado fortaleció el desarrollo de competencias docentes; especialmente, alentó el uso de metodologías situadas a partir del método de proyectos, que permite la integración multidisciplinaria de contenidos a la vez que considera los intereses de niños y niñas y el contexto en el que se desarrolla la práctica docente. Se fortaleció la planeación que rompe con el esquema de asignaturas y la evaluación formativo: *“Vinculación de asignaturas, adecuación de los objetivos de aprendizaje para los grados que se impartieron, relación con los padres de familia, evaluación de las actividades y trabajo colaborativo entre los actores educativos...”*, *“...Que a través de un tema puedes vincularlo a otras asignaturas, esto permitió aprender a relacionar los temas con la Nueva Escuela Mexicana”*.

Aprendizaje Cooperativo. La potencialización del aprendizaje entre pares fue expresada de diversas formas. El trabajo simultáneo con actividades que atienden la diversidad de ritmos de aprendizajes y complejidad de contenidos: *“Realizar actividades diferenciadas y tratar de que los alumnos trabajen a la par a pesar de que estén viendo diferentes contenidos.”*; propiciar la convivencia y las relaciones armónicas que estimulan un ambiente de aprendizaje saludable: *“ver que los alumnos comparten sus aprendizajes con otros compañeros de distintos grados, orgullosos del producto final tras un largo procedimiento.* Por otra parte, señalaron también la posibilidad de enfrentar y resolver conflictos en el grupo: *“El enfrentamiento de alumnos con conductas conflictivas que se superaron por medio del trabajo constante y estrategias en el aula”*. Algunos expresaron *“luego de tanta pelea, finalmente consolidaron una buena relación”*.

La Autonomía en el Aula. Trabajar con varios grados al mismo tiempo requiere de metodologías que desafíen la organización tradicional. Destacaron la oportunidad para tomar decisiones pedagógicas. En el modelo educativo vigente para la educación básica, se valora y promueve el ejercicio de la autonomía en la toma de decisiones en el aula. Otra de las fortalezas reconocidas fue: *“aprendimos a realizar un proyecto desde cero”* lo que significa la posibilidad de tomar las decisiones en el planteamiento y ejecución de su clase. En el mismo sentido *“tener la libertad del poder vincular temas y asignaturas en un tema para poder hacerlo más dinámico”*.

Estudiantes de Quinto Semestre

Los/las estudiantes del quinto semestre comparten tres de las cuatro categorías identificadas para las aportaciones de estudiantes de séptimo semestre.

Competencias docentes. Los comentarios enfatizaron lo valioso de trabajar esta modalidad y las habilidades que desarrollaron: *“una experiencia que te hace apreciar tu práctica docente y cómo influye en el proceso de aprendizaje y puedes visualizar la gradualidad de los aprendizajes”*. Otro comentario fue el fortalecimiento de habilidades para planear la progresión de los aprendizajes en ambientes en donde se involucran varios grados: *“un ambiente donde pueden involucrarse varios grupos y puedes diseñar varias tareas que todos pueden realizar”*. Reconocen la complejidad de atender varios grados a la vez, con diferentes edades y objetivos de aprendizaje: *“respetando las complejidades de cada grado además... como son de diferentes edades, cada uno cumple con diferentes tipos de aprendizaje”*. Toman conciencia de la

oportunidad para fortalecer sus competencias docentes al desarrollar experiencias de aprendizaje situadas, al contextualizar las actividades desde su planeación, pero también en su ejecución y enlazar un tema que forma parte del currículum con un tema de interés para los niños y las niñas.

Aprendizaje entre pares. Otro aspecto que identificaron como una contribución a su formación fue la oportunidad de promover el aprendizaje entre niños/niñas de diferentes edades, intereses y objetivos académicos *“trabajas con muchos grados al mismo tiempo”*. Consideran que es importante conocer al grupo y sus capacidades para visualizar la forma de llevar a cabo trabajo cooperativo *“a pesar de sus diferencias”*; también *“todos los alumnos se apoyaron mutuamente y se pudo observar una buena dinámica”*. Expresan la posibilidad de fortalecer las actividades de aprendizaje *“porque escuchan los aprendizajes de los otros y pues es muy importante ...”*. En este aspecto, ellos/ellas consideran como una posibilidad que se puede concretar porque se trabaja con varios grados al mismo tiempo y esto permite que se *“contrasten las opiniones de los alumnos y se complementan unas con otras”*. Otro estudiante dice *“Los pequeños aprenden de los grandes”*. Por otra parte, también reconocen los desafíos que se presentan por la complejidad de la atención simultánea de varios grados.

Autonomía en el aula. Se reconoció la libertad para formular sus planeaciones de acuerdo con los intereses de los niños/las niñas, conectadas con el contexto; lo que da oportunidad para la creatividad: *“Este tipo de escuelas ofrece una modalidad más abierta y creativa”*. Pueden hacer

planteamientos propios con mayor flexibilidad e incorporación de nuevas metodologías: *“tenemos la libertad de crear nuestras planeaciones con los intereses de los alumnos”*; *“la modalidad es más abierta, y creativa para la planeación”*; *“la creación de actividades”*. Identifican que en estas escuelas es posible involucrar a los alumnos/alumnas en la selección de los temas.

Discusión

Una diferencia entre la información que expresaron los/las estudiantes de séptimo semestre y los/las de quinto es en el aspecto de “Acercamiento a la realidad”. Es posible que esto pueda explicarse porque los/las de séptimo están en la antesala del ejercicio profesional. Al concluir el octavo semestre, estarán en la posibilidad de participar en los concursos de oposición. Por la manera como se generan las vacantes, ellos/ellas tienen consciencia de que en algún momento de su carrera laboral estarán trabajando en una escuela multigrado. En las demás categorías se identificaron coincidencias. Resultó altamente valorado el desarrollo de competencias docentes que fortalezcan la habilidad de trabajar el contexto como un recurso para el aprendizaje. De la misma forma se puede observar el énfasis en la construcción de procesos autónomos. Las demandas de la sociedad contemporánea invitan a los y las docentes a que se pierda el miedo de construir y diseñar, con y desde los niños y las niñas. De igual forma se identificó como una aportación importante el promover el aprendizaje cooperativo en la experiencia didáctica situada en grupos en donde diferentes grados comparten el espacio áulico.

Las escuelas multigrado forman parte de una estrategia del sistema educativo mexicano para garantizar el derecho a la educación de niños/niñas de comunidades pequeñas y apartadas. Los y las docentes en formación mencionaron que esas escuelas y la comunidad en general, tienen menos recursos que las escuelas y los ambientes urbanos. En este sentido, el utilizar el contexto como un recurso, la colaboración entre pares y la libertad que les permite la metodología de proyectos son los aspectos formativos que identifican.

Conclusiones

La complejidad del trabajo en las escuelas multigrado ofrece una alternativa enriquecedora para la formación de futuros/futuras docentes. Garantizar el derecho a una educación de excelencia ofrece desafíos para el personal docente a cargo de este servicio y al mismo tiempo un ambiente de formación de mucho valor. Los/las estudiantes reconocen los aprendizajes que han logrado como resultado de hacer sus prácticas profesionales en esos espacios. Identifican tres aspectos: 1. La oportunidad de desarrollar competencias docentes que fortalezcan el desarrollo de las metodologías situadas. 2. Desarrollar el aprendizaje cooperativo y 3. La libertad para promover actividades de aprendizaje flexibles. Sin embargo, no se percatan de los desafíos sociales para garantizar el derecho a la educación. Tampoco ofrecen información sobre el papel que jugó el/la docente titular del grupo en sus aprendizajes. Algunos temas estuvieron ausentes por lo que se profundizará al mantener esta línea de investigación.

Trabajar en una escuela multigrado demanda un alto compromiso con la educación, con la profesión y consigo mismo/misma, las expectativas sociales son muy altas. Estas escuelas ofrecen experiencias enriquecedoras para el proceso de formación inicial de docentes.

Referencias

- Blanco, R., (2018). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3),1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Bracho, T., Hernández, J. (2016). Equidad educativa: Avances en la definición de su concepto. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 10: interrelaciones educación-sociedad*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf
- Castro, G. (2019). Trabajo por proyectos en una escuela multigrado: posibilidades del nuevo plan de estudio. En: *Educación en movimiento número 10*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/boletin/la-importancia-de-las-escuelas-multigrado>
- Comisión de las comunidades europeas. (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento europeo*. Mejorar la calidad de la formación del profesorado. Bruselas, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PF>

- Comisión Nacional para la mejora continua de la educación. (2023). La nueva escuela mexicana propone una formación docente que impulse la justicia social: MEJOREDU. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/la-nueva-escuela-mexicana-propone-una-formacion-docente-que-impulse-la-justicia-social-mejoredu>
- Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, Secretaría de Gobernación, Estados Unidos Mexicanos, DOF 30/09/2019. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/497432/decreto-ley-gral-educacion-dof-30092019.pdf>
- Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de la Licenciatura para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica, Secretaría de Gobernación, Estados Unidos Mexicanos, DOF 29/08/2022. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0
- Garfias, D. (2019). La educación multigrado en México. Schmelkes S. y Águila, G. (Coord.). *La educación multigrado en México*. México: INEE.
- INEE. (2028). Instituto Nacional para la evaluación educativa. *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en educación: retos y prospectiva*. <https://www.inee.edu.mx/agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible-en-educacion-retos-y-prospectiva/>
- Jarquín, M. (2023). Texto y discurso en la Nueva Escuela Mexicana, Un balance crítico. *El Cotidiano*. Universidad Autónoma de Azcapotzalco. https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Jarquín/publication/370715755_Texto_y_discurso_en_la_Nueva_Escuela_Mexicana_Un_balance_critico/links/645e8fa44353ba3b3b5fa14a/Texto-y-discurso-en-la-Nueva-Escuela-Mexicana-Un-balance-critico.pdf
- MEJOREDU. (2022). La importancia de las escuelas multigrado. *Boletín Educación en Movimiento*, No. 10. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/boletin/la-importancia-de-las-escuelas-multigrado>
- Mendieta, G., Castro, M., Priego, L. y Perales, C. (2019). La política educativa para escuelas multigrado: análisis del diseño. Sylvia Schmelkes y Guadalupe Águila (Coord.). *La educación multigrado en México*. México: INEE.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*, Beverly Hills, Sage.
- Pérez, F. y Macías, A. (2021). *Educación para todos: una tarea pendiente*. <https://ciep.mx/tag/educacion-y-finanzas-publicas/>
- Schmelkes, S. Águila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. INEE.
- SEP. (2005). *Propuesta educativa multigrado 2005*. México.

Formación pluricultural e inclusiva de docentes

Hacia los fundamentos epistemológicos de la inclusión de los educadores físicos en el equipo de salud

Fernando de Jesús Bautista Buenfil
actividadfisicaydeporte@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán
“Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Silvio Oraldo Abreu Aday
silviooabreuaday@gmail.com

Centro de Estudios para la Calidad Educativa
y la Investigación Científica

Resumen

Es objetivo de esta investigación, explicar los fundamentos epistemológicos (teorías y razones) desde la ciencia, que sustentan la necesidad de incluir a los educadores físicos en el equipo de salud. El origen del problema emana de la observación asistemática -pero cotidiana- del quehacer de estos profesionales, la cual dio lugar a la siguiente pregunta: ¿es posible identificar los fundamentos epistemológicos (las teorías y las razones) desde la ciencia, que determinan la inclusión de los educadores físicos en el equipo de salud? La respuesta anticipada es: sí es posible. Se justifica este trabajo porque -entre otras cosas- la salud no es privativa de la medicina y, para preservarla, convergen varias disciplinas (entre las cuales se encuentra la educación física). En la estructuración del marco teórico, se ha revisado la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), la Ley General de Salud (1984) y la Ley General de Educación (2019). En cuanto a la metodología se plantea: (a) como variable independiente, los fundamentos

epistemológicos (teorías y razones) desde la ciencia, para determinar la inclusión de los educadores físicos en el equipo de salud; y, (b) como variable dependiente, la determinación de la inclusión de los educadores físicos dentro de este equipo de salud. Los métodos para abordar dichas variables son los siguientes: (a) análisis-síntesis, (b) inducción-deducción, (c) histórico lógico, (d) histórico conceptual, (e) tránsito de lo abstracto a lo concreto, y (f) revisión documental. El tipo de investigación es descriptiva, transversal, aplicada y *ex post-facto*, bajo un paradigma mixto. La muestra está conformada tanto con expertos de las especialidades, como con responsables administrativos de estas áreas (para conocer sus criterios y triangularlos con los fundamentos científicos que aprueban la necesidad de esta inclusión); y, de ser necesario, al estilo de la investigación acción, se solicitará la concurrencia de educadores físicos

Palabras clave

Epistemología, educación física, salud, profilaxis.

Introducción

Contextualizando, las clases de educación física -con toda seguridad- están enfocadas al desarrollo de las capacidades motrices a través de movimientos generales (universales) y por medio de estrategias lúdicas, esto es, con base en el juego. En el deporte, estas cualidades físicas continúan en ascenso, pero con una movilidad específica, puesto que ésta se apega a la técnica de la disciplina en cuestión. Sin duda, esta labor pedagógica está enfocada al progreso del niño e incluye: (a) la prevención de enfermedades (sobre todo las metabólicas); (b) la promoción

de la salud; y (c) la preservación de dicha salud. Con certeza, estos aspectos constituyen una participación profiláctica por parte del educador físico.

El abordaje que hace la educación física para formar un estilo de vida saludable es parte de la citada prevención (entre otras cosas). Esta visión pone al educador físico en el equipo de salud, aunque en la práctica no sea considerado como tal.

Indudablemente, el movimiento adecuado (expresado en actividad física, ejercicio o deporte), al ser esencia del ser humano, cuando falta, el metabolismo se altera (Ariza, Gavara, Muñoz, Agüera, Soto, & Lorca, 2011). No obstante, esta naturaleza, en la praxis consuetudinaria es notoria la carencia de vínculos entre la práctica del educador físico y la del médico de atención primaria en salud, para hacer sinergia en el cuidado de la integración del niño y del adolescente yucatecos. Por tal motivo, ante este planteamiento, el educador físico debe integrarse al equipo de salud, por necesidades de la ciencia y no por un afán protagónico.

¿Por qué es un problema científico que debe ser investigado?

Porque al conocerse las causas de esta falta de vínculos, puede crearse una asociación pedagógico-médica en pro del incremento del estado de salud del educando yucateco. En este sentido, es necesario hacer un nuevo redimensionamiento del concepto de salud atemperado: (a) a las demandas de nuestros tiempos, y (b) a las ciencias emergentes con las que se relaciona (en particular las ciencias del movimiento); y, así, con este nuevo redimensionamiento, habrá una gran capacidad para interactuar con el estado de

salud de los niños y de los adolescentes, a la luz de las nuevas teorías en torno a este rubro (esto es, a la referida salud).

La epistemología del objeto de la educación física va más allá de los factores etiológicos y, por tanto, su no reconocimiento es irracional. Se necesita una reeducación del pensamiento, donde la relación sea epistemológica y, para esto, hay que replantear el objeto de estudio de la educación física y su relación con la salud.

Valoración de las causas del problema

Planteamiento del problema

Hablando de los antecedentes mundiales, el debate ecuménico sobre el asunto epistemológico en torno a la educación física es largo (Navarro & Jiménez, 2009). Si nos ubicamos en la década de los 70 del pasado siglo, vemos que en ese lapso hubo una sustanciosa y profunda polémica en torno a su objeto de estudio (Gruppe, Cagigal, Parlebas, Vigarello, Le Boulch en Navarro & Jiménez, 2009); y, no obstante, las diferencias circunstanciales de antaño y de hogaño, dicho objeto de estudio se puede etiquetar de carente.

No obstante, dentro de esta carencia, queda claro que “la educación física se contempla como un área de la formación educativa por todo lo que aporta a las personas [y,] lo más básico, sería recalcar que ayuda a mantener la salud gracias al ejercicio físico, [además de ir] más allá y aportar otro tipo de ventajas muy importantes para el desarrollo integral de la persona” (La importancia de la educación física en nuestra vida, 2021, párr. 3). A esto agregamos que “la educación física contribuye al desarrollo

de la motricidad en los alumnos a través de un proceso dinámico y reflexivo, de estrategias didácticas que derivan del juego motor como: (a) la expresión corporal, (b) la iniciación deportiva y (c) el deporte escolar” (Gobierno del Estado de México, 2023, párr. 1). Por otro lado, al consultar la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014) en torno a este aspecto, destaca que dicha “salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedades” (p. 1). Como se puede ver, los objetivos y el quehacer de la educación física, no tan sólo son compatibles con la definición de salud de la propia OMS, sino que va más allá de esta definición.

Cabe destacar en los antecedentes nacionales, el párrafo 3 del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos el cual dice: “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano...”. Al destacar este párrafo, por sí mismo sobresale el incumplimiento de este precepto. Es obvio que existen escuelas que no cuentan con educadores físicos; y, las instituciones educativas que sí los tienen, éstos carecen de suficientes horas para “desarrollar armónicamente todas... [las] facultades” de los alumnos; esto es, sus capacidades motrices, tanto condicionales (energético motrices), como coordinativas (neuro motrices). A su vez, el párrafo 11 de dicha Constitución dice que en “los planes y programas de estudio... se incluirá la educación física... [y] la promoción de estilos de vida saludables”. Además, el inciso “i” del apartado II, a la sazón expresa que la educación: “será de excelencia, entendida [ésta] como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo

logro de aprendizaje de los educandos”. Sin embargo, no puede ser integral si no se desarrolla armónicamente el cuerpo a través del movimiento pedagógico, movimiento que da la educación física y, también, la educación artística.

En los antecedentes locales se puede apreciar que la Constitución Política del Estado de Yucatán (1918) en su capítulo III, artículo 30, fracción 1, apartado XV (Expedir leyes sobre Educación Pública...), el inciso “a” expresa que en “la educación que imparta el Estado... la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en los términos establecidos por el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”; esto es, en lo que ya se ha planteado en la Constitución federal.

El problema real, entonces, es el no reconocimiento del educador físico en labores preventivas y de promoción a la salud; y, por tanto, no lo consideran dentro del personal de este ramo. Por ende, tampoco admiten la capacidad de salud que contienen las actividades que desarrolla este profesional y todos los medios que emplea alrededor del movimiento. La prevención “se refiere al control de las enfermedades poniendo énfasis a los factores de riesgo y poblaciones de riesgo, en cambio la promoción de la salud pone su acento en los determinantes de la salud y en los determinantes sociales de la misma” (Vignolo, Vacarezza, Álvarez, & Sosa. A. 2011, p. 30). Precisamente, los determinantes de la salud, son el “conjunto de factores tanto personales como sociales, económicos y ambientales que determinan el estado de salud de los individuos o de las poblaciones (Villar, 2011, párr. 2).

Al conocerse las causas de esta falta de vínculos, podrá crearse una asociación pedagógico-médica; y, en este sentido,

proponerse acciones de vinculación e interacción de la educación física con la medicina oficial en pro del docente yucateco. Se rompería, así, el enfoque de salud vs. la educación física, esta última apreciada con sólo su visión pedagógica, soslayando la capacidad del movimiento para hacer al hombre saludable.

Las causas que originaron el problema radican en la observación asistemática -pero cotidiana- del quehacer de los educadores físicos. Las observaciones han puesto en evidencia algo muy importante. Ellos, no están considerados dentro del equipo de salud, pese: (a) a que trabajan para el buen desarrollo de los niños (haciendo labores profilácticas), y (b) al pregón de la Secretaría de Salud, basado en que la medicina preventiva se asienta en la educación. En sí, se observa que el pedagogo del movimiento va más allá de lo físico, porque a través de sus acciones educativas consigue dar salud.

Orientación de la investigación

Pregunta de investigación

Por todo lo planteado cabe preguntar, ¿es posible identificar los fundamentos epistemológicos (las teorías y las razones) desde la ciencia, que determinan la inclusión de los educadores físicos en el equipo de salud?

Respuesta anticipada a la pregunta de investigación (idea científica a defender)

Sí es posible identificar los fundamentos epistemológicos (las teorías y las razones) desde la ciencia, que determinan la necesidad de incluir a los educadores físicos dentro del equipo de salud.

Interrogantes científicas

1. ¿Qué se entiende por falta de reconocimiento de vínculos entre el educador físico y el médico del primer nivel de atención en salud?
2. ¿Qué elementos sostienen la precaria falta de relación de la labor de los educadores físicos y de la educación física per se, con la concepción de salud contemporánea en completa discordancia con sus demandas y mediaciones?
3. ¿Qué se entiende por educación física?
4. ¿Qué se entiende por prevención primaria?
5. ¿Qué se entiende por atención primaria de la salud?
6. ¿Qué se entiende por primer nivel de atención?
7. ¿Cómo se articula la educación física con la salud?
8. ¿La educación física puede prevenir enfermedades?
9. ¿La educación física puede promover la salud?
10. ¿Qué fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos sostienen la capacidad de la educación física para promover la salud, desde la perspectiva alópata científica y desde la propia fisiología humana?
11. ¿Qué relación tiene el movimiento que da la educación física para el adecuado metabolismo?
12. ¿Por qué la educación física puede producir un estilo de vida saludable que evita enfermedades (carácter profiláctico) como el síndrome metabólico que le compete al médico de atención primaria en salud?
13. ¿Por qué el educador físico puede hacer una detección temprana de las alteraciones del aparato locomotor en el niño?
14. ¿Pueden establecerse vínculos de trabajo entre el educador físico y el médico de atención primaria?

15. ¿Redunda en un beneficio para la ciencia y la salud de los niños y adolescentes la inclusión de los educadores físicos dentro del equipo de salud encargado de esa labor?

Objetivos

General

Explicar los fundamentos epistemológicos (las teorías y las razones) desde la ciencia, que sustentan la necesidad de incluir a los educadores físicos dentro del equipo de salud.

Específicos.

1. Analizar los fundamentos epistemológicos (las teorías y las razones) desde la ciencia, que sustentan la necesidad de incluir a los educadores físicos dentro del equipo de salud.
2. Describir los fundamentos epistemológicos (las teorías y las razones) desde la ciencia, que sustentan la necesidad de incluir a los educadores físicos en el equipo de salud.
3. Identificar los fundamentos epistemológicos (las teorías y las razones) desde la ciencia, que sustentan la necesidad de incluir a los educadores físicos en el equipo de salud.

Justificación

Ante este panorama, se justifica esta investigación por las siguientes razones:

1. porque, la salud, no es privativa de la medicina y -para promoverla y preservarla- convergen varias disciplinas (entre las cuales está la educación física como parte profiláctica de la misma);
2. porque es una novedad científica, puesto que, al revisar la literatura con la finalidad de establecer el estado del

arte, no se encontraron publicaciones que pusieran énfasis en la necesidad de vincular al educador físico con el médico de atención primaria a la salud;

3. porque el trabajo es factible, debido a que se pueden ubicar educadores físicos, médicos de atención primaria y expertos administradores de los sistemas (tanto de educación como de salud); y
4. porque el aporte práctico de esta investigación, es el programa de intervención a diseñar y administrar, el cual podrá tomarse de base para elaborar otros similares, acordes con las necesidades de diversas poblaciones.

Los resultados que se esperan están: (a) en función de la identificación de causas, y (b) en función del reforzamiento del equipo de salud. En este segundo rubro, por la inclusión de profesionales, cuyas acciones alrededor del físico, mejorarán el estado de salud de los niños y de los adolescentes yucatecos (en una perspectiva administrativa). El trabajo se fortalecerá con entrevistas y cuestionarios a funcionarios relacionados con el tema, quienes aportarán las consideraciones encaminadas a la inclusión de los educadores físicos en el equipo de salud.

Marco de referencia

Es obligado revisar las leyes de educación y de salud, en busca de las pertinentes revelaciones que anteceden este estudio. Por tanto, hay que establecer los vínculos por donde se integran y los puntos por donde discrepan. Hasta el momento, se continúa utilizando una medida, cuando cada una tiene la propia. Por esta razón hay que hacer una

interpretación de la salud que tome en cuenta particularidades.

En torno a esto, el artículo 4º, párrafo 13, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), dice que “toda persona tiene derecho a la cultura física y a la práctica del deporte [y] corresponde al Estado su promoción, fomento y estímulo conforme a las leyes en la materia”.

La Ley General de Educación (2019) en su artículo 132, en parte dice: “será decisión de cada escuela la instalación y operación del consejo de participación escolar o su equivalente el cual será integrado por las asociaciones de madres y padres de familia, maestras y maestros”. Este artículo 132, en su inciso “f” a la letra dice: “promover cooperativas con la participación de la comunidad educativa, las cuales tendrán un compromiso para **fomentar estilos de vida saludables** en la alimentación...”. Al respecto, el fomento de los estilos de vida saludables recae, en gran parte, en el educador físico, sobre todo en lo que respecta al movimiento. Es obvio que, en lo concerniente a la alimentación, la responsabilidad la tiene el nutriólogo.

El artículo 1º Bis de la Ley General de Salud (1984) menciona: “se entiende por salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Este enunciado, cuya autoría es de la OMS (aunque no aparezcan los respectivos créditos), se va quedando corto en la medida que el estado de salud se convierte en un fenómeno de una complejidad superior que implica -en la economía corporal- desequilibrios armónicos individuales, casi en congruencia con la

diversidad humana.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), artículo 4º, párrafo 12, se plantea lo siguiente:

El Estado promoverá el desarrollo integral de las personas jóvenes, a través de políticas públicas con enfoque multidisciplinario, que propicien su inclusión en el ámbito político, social, económico y cultural del país. La Ley establecerá la concurrencia de la Federación, entidades federativas, municipios y demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, para esos efectos.

En este planteamiento, dentro de lo social y lo cultural puede considerarse el ejercicio físico.

La misma Ley General de Salud (1984) en su artículo 2º, al referir que “el derecho a la protección de la salud tiene las siguientes finalidades:”, enuncia la finalidad de su fracción I la cual dice “el bienestar físico y mental de la persona, para contribuir al ejercicio pleno de sus capacidades”. Con seguridad, la educación física está involucrada para construir ese bienestar físico, porque para esto hay que desarrollar las capacidades motrices.

La fracción XI habla de “la educación para la salud”, donde claramente se está vinculando la educación con la salud. La fracción XII dice: “la prevención, orientación, control y vigilancia en materia de nutrición, sobrepeso, obesidad y otros trastornos de la conducta alimentaria, enfermedades respiratorias, enfermedades cardiovasculares y aquellas atribuibles al tabaquismo”. Por lo tanto -en este artículo XII- para la referida prevención, orientación, control y vigilancia debe ser -en gran parte- por el movimiento

pedagógico.

Asimismo, en el artículo 66 de la Ley General de Salud (1984), párrafo 1 dice de manera muy puntual que:

En materia de higiene escolar, corresponde a las autoridades sanitarias establecer las normas oficiales mexicanas para proteger la salud del educando y de la comunidad escolar, así como establecer acciones que promuevan una alimentación nutritiva y la realización de actividad física. Las autoridades educativas y sanitarias se coordinarán para la aplicación de estas.

En esta parte, se aprecia un vínculo entre las autoridades educativas y las autoridades de salud, ya que las dos se hacen responsables de promover “la realización de actividad física”.

La construcción del marco teórico continuará. En tanto, con lo planteado, bien vale la pena reflexionar en torno al advenimiento de los educadores físicos en el equipo de salud, aunque administrativamente dependan de la Secretaría de Educación. Son profesionales que tendrían, en un principio, esta dualidad.

Las consecuencias de este proceder se reflejan en las descoordinadas acciones de la Secretaría de Educación y de la Secretaría de Salud, ya que éstas no hacen sinergia, pese a que sus respectivos secretarios poseen un alto nivel de entendimiento. Por lo tanto, no existen vínculos entre la práctica del educador físico y la del médico del primer nivel de atención en salud, con acciones concordantes en el cuidado de la salud del niño y del adolescente yucatecos.

Metodología

Variable independiente. Fundamentos epistemológicos (teorías y razones) desde la ciencia, para determinar la inclusión de los educadores físicos en el equipo de salud.

Variable dependiente. Determinación de la inclusión de los educadores físicos dentro del equipo de salud.

Objeto de estudio

Fundamentos epistemológicos (teorías y razones) desde la ciencia, de las acciones desarrolladas por los educadores físicos sobre el estado de salud.

Campo de acción

La vinculación de la labor del educador físico con el equipo de salud, por el carácter de las acciones que desarrolla en este rubro. Por ejemplo, un educador físico ubicado en una preesuela o en una escuela primaria.

De los **métodos teóricos** para abordar las variables, se recurrirá a los siguientes: (a) análisis-síntesis, (b) inducción-deducción, (c) histórico lógico, (d) histórico conceptual, (e) tránsito de lo abstracto a lo concreto.

En este sentido, a través del método **análisis-síntesis** se podrá profundizar en torno a la teoría y a la praxis de la educación física. De acuerdo con Ruiz (s. f.) el desglose de las partes hará posible obtener lo medular y, por tanto, la profundización. Se empleará, entonces, para la identificación de los fundamentos epistemológicos (teorías y razones) que determinan la necesidad de incluir a los educadores físicos en el equipo de salud.

El método **inducción-deducción** servirá para orientar estos fundamentos epistemológicos de lo particular

a lo general.

Los métodos: (a) **histórico lógico**, (b) **histórico conceptual** y (c) **del tránsito de lo abstracto a lo concreto** se emplearán para la construcción de la teoría necesaria que conduzca al reconocimiento de la educación física en su capacidad de proveer e interactuar con la salud.

Asimismo, se hace pertinente e indispensable la **revisión documental** de las regulaciones existentes en materia de inclusión de profesionales y disciplinas en el campo de la salud. De manera particular -desde luego- en su relación con la educación física. Todo esto, para develar los argumentos que sostienen la exclusión y los motivos que apoyan la inclusión de estos profesionistas en el campo de la salud. Por supuesto, de acuerdo con los sustentos de la actividad que desempeñan y su relación con la salud de los educandos. Hay que destacar que la revisión documental (leyes-normativas-programas) es un método del nivel teórico, junto a la revisión bibliográfica que resulta indispensable para los objetivos de este trabajo.

Tipo de investigación

Por el tipo de estudio esta investigación es **descriptiva** y **transversal** ya que, en este caso, ofrece un nuevo planteamiento teórico y práctico en un sólo momento, bajo un **paradigma** mixto (investigación total).

Por su carácter es **aplicada**, puesto que -en este estudio- la teoría se emplea para la intervención y comprensión del problema y la elaboración de una solución.

El **diseño de investigación** es *ex post-facto* (después del hecho).

Población y muestra

La población por estudiar -para abordar un problema epistemológico de esta naturaleza- puede calcularse en una cifra tan amplia, que sería difícil de concretar en una sola investigación. Sin embargo, dado el hecho que esta investigación se ubica en el estudio de los fundamentos epistemológicos (las teorías y las razones), la población puede ser reducida sin que se altere el logro de los objetivos propuestos. La muestra -entonces- estará conformada por: (a) expertos de las especialidades concertantes, y (b) responsables administrativos del trabajo de estas áreas de acción científica (a quienes se les consultará para conocer sus criterios, los cuales se triangularán con los fundamentos científicos que aprueban la necesidad de esta inclusión); y, de ser necesario, al estilo de la investigación acción, se solicitará la concurrencia de educadores físicos.

Referencias

Ariza, C., Gavara, V., Muñoz, A., Aguera, F., Soto, M., & Lorca, J. R. (2011). Mejora en el control de los diabéticos tipo 2 tras una intervención conjunta: educación diabetológica y ejercicio físico. *Atención Primaria*, 43(8), 398-406. <https://acortar.link/8ic1gi>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917, última reforma 6 de junio de 2023). *Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión*. <https://acortar.link/48Va8y>

Constitución Política del Estado de Yucatán (1918, revisada y reformada en 1938). *Cámara de Diputados*. <https://goo.su/Uh0p>

Gobierno del Estado de México (2023). Educación física. *Secretaría de Educación*. <https://goo.su/l84F>

La importancia de la educación física en nuestra vida (2021, 25 de febrero). *Implika*. <https://goo.su/GfT4U>

Ley General de Educación (2019, 30 de septiembre). *Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión*. <https://goo.su/IlSChRw>

Ley General de Salud (1984, última reforma 29 de mayo de 2023). *Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión*. <https://goo.su/Vu0rH>

Navarro, V, & Jiménez, F. (2009, julio-diciembre). El conocimiento práctico de la educación física desde una visión epistemológica actual. *Acción Motriz*, (3). <https://goo.su/l84F>

Organización Mundial de la Salud (2014). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. En *Documentos Básicos*. <https://goo.su/RlyYJ>

Villar, M. (2011, octubre-diciembre). Factores determinantes de la salud: importancia de la prevención. *Acta Médica Peruana*, 28(4). <https://goo.su/bYmOw>

Vignolo, J., Vacarezza, M., Álvarez, C., & Sosa, A. (2011, abril). Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud. *Archivos de Medicina Interna*, 33(1). <https://goo.su/GtImRUe>

La importancia de conocer las dimensiones básicas para desarrollarse socioemocionalmente

Julio Antonio Lope Ortega

Juliolope365@gmail.com

Escuela Normal de Dzidzantún, Yucatán

Resumen

Es indudable que la pandemia ocasionada por el Sars cov 2, ha dejado innumerables secuelas en todo el mundo y en todos los ámbitos, por tal razón, nuestros alumnos de la escuela Normal de Dzidzantun Yucatán México, no han sido la excepción, toda vez que durante las sesiones de clase con ellos, pudimos detectar, la importancia y la necesidad de desarrollar diversas condiciones básicas socioemocionales de los alumnos y las nuestras propias; por tal motivo, nos abocamos a la tarea de llevar a cabo una serie de actividades, en las que pudiéramos, a través de diversas técnicas, pláticas y reuniones abordar la problemática de la autorregulación emocional, para que tanto alumnos como docentes, tengamos la oportunidad de llevar una vida mejor, sin tantas presiones y problemas diversos, como lo es con el cargar con una serie de problemas y no encontrar la forma de deshacerse de ellos, que al final, pudiera ayudarnos a tener una vida más plena y saludable emocionalmente.

Palabras clave

Sars cov 2, autorregulación emocional, adaptativa, desadaptativa.

Planteamiento del problema

¿Como la regulación emocional nos puede ayudar a

lidar con éxito ante las problemáticas emocionales que el Sars cov 2 nos ha causado?

Marco teórico

Durante la etapa histórica en la que la sociedad se encuentra sumergida, con una variedad de cambios en las diferentes actividades en donde se destaca el surgimiento de un nuevo virus catalogado como Sars Cov 2, y del que surge una pandemia que ha movilizadado prácticas sociales en diferentes ámbitos tanto emocionales, económicos, sociales y de salud entre otros; al mismo tiempo, ha dejado una fisura en las antiguas formas de realizar las actividades inmersas en esas prácticas sociales que el confinamiento sanitario no ha permitido desarrollar. La sociedad en la actualidad se enfrenta a diversas situaciones complejas, y nuestros alumnos de séptimo semestre de la Escuela Normal de Dzidzantún Yucatán, no son la excepción, este comentario viene a colación porque esta epidemia nos ha permitido ver la importancia de la necesidad que nuestros alumnos tienen de conocer y desarrollar las dimensiones básicas socioemocionales como son, el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración. Bisquerra & Pérez(2007). Es menester comentar, que con base a la falta de conocimiento que tenían para poder controlar y/o canalizar sus emociones, me permití plantearles, el que juntos pudiéramos primeramente, analizar y practicar una de las Dimensiones emocionales como lo es la REGULACIÓN EMOCIONAL y así, lograr que la mayoría de ellos, lleguen a regularse en los momentos más difíciles, por fuerte y tardado que fuera ésta pandemia y otras

consecuencia; ésta problemática, nos indujo a que acordáramos reunirnos en centros de estudio virtual y presencial, de septiembre a noviembre del 2021 una vez a la semana, en tiempos de 50 minutos, y/o cuando alguien tuviera una crisis muy fuerte. De acuerdo con (Gross, 1998) El estudio científico de la regulación emocional se centra en "aquellos procesos externos e internos responsables de auto observar, evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para cumplir nuestras metas", y según (Thompson, 1994, p. 27-28). La auto regulación emocional consiste en controlar y manejar nuestras reacciones emocionales, sentimientos e impulsos a través de un trabajo combinado de los centros emocionales y los centros ejecutivos. Luego entonces, los procesos de auto regulación nos permiten modificar un estado emocional o volver a un estado de ánimo previo; se ha comprobado, que están muy relacionados con la aparición y mantenimiento de problemas mentales y físicos cuando se produce un fallo en dicha regulación. Utilizar por ejemplo una estrategia de auto regulación que llamamos "desadaptativa", hace que tratemos de evitar, suprimir o reprimir una emoción. Esto trae como consecuencia que en lugar de que los pensamientos que nos producen la emoción desaparezcan se produzca el efecto contrario, es decir, haya un aumento de estos pensamientos con el consiguiente desequilibrio emocional Gross & Thompson (2007).

La primera estrategia y la más adecuada es, por tanto, la llamada "adaptativa". Esta forma de regular las emociones se basa en la revaloración cognitiva, es decir, en analizar la causa de nuestra emoción con cierta distancia o de otra

manera, mientras que la primera estrategia hace que se produzca un incremento de la ansiedad en los tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, fisiológico y motor-expresivo, la segunda llamada “desadaptativa o de choque” produce un descenso de estas respuestas (Zelazo y Cunningham, 2007; Gross y Thompson, 2007).

Metodología

El presente trabajo de investigación tiene un sustento científico cuyo enfoque es cualitativo, ya que como afirman (Taylor y Bogdan, et al., 1984) El objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven, y las características básicas de los estudios cualitativos se pueden resumir en que son investigaciones centradas en los sujetos, que adoptan la perspectiva del interior del fenómeno a estudiar de manera integral o completa. El proceso de indagación es inductivo y el investigador interactúa con los participantes y con los datos, busca respuestas a preguntas que se centran en la experiencia social, cómo se crea y cómo da significado a la vida humana. es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cualitativos, reconociendo a los sujetos de estudio como individuos que se desarrollan en un contexto determinado, que nos permitirán conocer datos importantes de los estudiantes como son: Los problemas emocionales que les ha traído la pandemia, y los momentos o situaciones en que se sienten presionados por no poder hacer una vida en forma normal.

Tipo de investigación. Experimental y transversal,

debido a que fue aplicada durante un período concreto permitiendo ver la evolución de las características y variables observadas realizando un análisis de los alumnos, la duración del programa fue de 3 meses con periodicidad de 1 vez por semana de 50 minutos cada sesión, una vez a la semana en tiempos de 50 minutos de septiembre a noviembre del 2022, sin contar con aquellos que no quisieron participar.

Población y muestra. La muestra estuvo conformada por 51 sujetos con antecedentes de haber tenido problemas para regular sus emociones aún en momentos sin tanta tensión (11 varones y 40 mujeres) con una media de edad de 21 años en Dzidzantún, Yucatán, México, El tipo de muestra es no probabilística por conveniencia, ya que como nos dice (Hernández et al., 2014), el investigador decide los elementos; en este caso se aplicó un censo a los participantes de esta investigación.

Técnicas e instrumento. Para la recolección de datos es importante para que este trabajo tenga un sustento confiable y viable que permita obtener información real que permita su análisis, para ello, éste trabajo se apoya en dos técnicas; la primera se refiere a la observación participativa tomando como referencia, Abril (2008).

Según Abril (2008), las encuestas son entrevistas con un gran número de personas utilizando un cuestionario prediseñado. Según el mencionado autor, el método de encuesta incluye un cuestionario estructurado que se le da a los encuestados, y que está diseñado para obtener información específica. Para evaluar el nivel de stress emocional se utilizaron los cuestionarios propuestos, en el que se reflejan en este caso, las actitudes, tipo y carácter de

las respuestas dadas ante los efectos de la pandemia. Abascal y Esteban (2005). Este instrumento se aplicó al inicio de la investigación.

Tabla 1.

Etapas de aplicación del programa

Etapas	Actividades	Observaciones
Etapa I (2 primeras semanas de septiembre 2021)	Primera evaluación a través de un censo general de cómo se sentían después de año y medio de encierro por la pandemia.	44 alumnos (8 varones) (36) mujeres dijeron que era mucho el stress que les causaba el no tener la certeza de cuando acabaría la epidemia, lo que al final de cuentas, hacía que estuvieran de pronto de mal humor, o que contestaran groseramente. De los 44 alumnos, 17 alumnos (2) varones y (15) mujeres sentían impotencia y malestar por haber perdido a algún familiar o amigo cercano durante y por la pandemia.
Etapa II (3 y 4 semana de septiembre 2021)	Ejecución de diferentes actividades	Se les dio una explicación clara y precisa, sobre que es la regulación de emociones y para que nos sirve. Se les planteo diversas estrategias, para ir practicando la regulación de sus emociones, a través de la aceptación de los daños emocionales que causa ésta pandemia, pero también, que debían de entender, que la solución cada quien la tiene. Se formaron los grupos de apoyo, en el que cada alumno tenía que exponer ante su grupo, abiertamente que sentía, pero al mismo tiempo, que reconocía en que estaba mal, comprometiéndose a que deseaba regular sus emociones, para poder estar bien.
Etapa III (4 semanas del mes de octubre 2021)	Primera evaluación	A través de sesiones, e interactuando con otros grupos de apoyo, los alumnos, ya sentían más confianza para externar, cuáles fueron las situaciones o problemáticas que enfrentaron emocionalmente a causa de la pandemia, pero, además,

		comenzaron a compartir que actitudes y/o estrategias estaban utilizando para combatir sus problemáticas por las que habían pasado. (esto nos permitió apreciar, que se estaba avanzando en el abatimiento de los problemas que les había causado la pandemia.)
Etapa IV (1 y 2 semanas del mes de noviembre 2021)	Segunda evaluación	Se realizó una encuesta con los 44 alumnos (8 varones) y (36) mujeres que participaron en el proyecto, comprobando con gran satisfacción, que 7 alumnos (varones) y 32 (alumnos mujeres) ya podían platicar con soltura de las problemáticas que pasaron y que se sentían muy bien por haber aceptado esas problemáticas, y que seguían trabajando para estar en paz consigo mismos y con el entorno.
Etapa V (3 y 4 semanas del mes de noviembre 2021)	Tercera evaluación	Se realizaron 2 sesiones plenarias, tipo mesa panel, con 39 alumnos (7 varones) y (32 mujeres) en la que participaron comentando cuales fueron sus experiencias al llevar a cabo el proyecto de regulación de emociones, permitiéndonos apreciar que se está yendo por el buen camino con este tipo de proyectos. Asimismo, pudimos detectar, que 5 alumnos (1 varón y 4 mujeres) Presentaban además de la falta de regulación de sus emociones por la pandemia, algunas situaciones particulares que tenían que ver con problemas de índole familiar y/o de pareja, por lo que decidimos que, en el primer semestre del 2022, retomaríamos con ellos el proyecto de regulación, así como otras dimensiones socioemocionales.

Fuente: Autor con información del proyecto

Resultados

Comprobamos que los alumnos a través de las

sesiones, ya interactuaban con otros grupos de apoyo, permitiéndoles sentir más confianza para externar, cuáles fueron las situaciones o problemáticas que enfrentaron emocionalmente compartiendo que actitudes y/o estrategias estaban utilizando para combatir sus problemáticas por las que habían pasado. También fue evidente que 39 de los 44 alumnos ya podían platicar con soltura de las problemáticas que pasaron, comentando que se sentían muy bien por haber aceptado esas problemáticas, y que seguían trabajando para estar en paz consigo mismos y con el entorno.

Discusión

¿Es importante la regulación emocional en alumnos de 7 semestre, en la Escuela Normal de Dzidzantún? Después de comprobar que les hacía falta regular sus emociones, se formaron grupos de apoyo, en el que cada alumno tenía que exponer ante su grupo, abiertamente que sentía, pero al mismo tiempo, que reconocía en que estaba mal, comprometiéndose a que deseaba regular sus emociones, y tras 8 semanas de estarse reuniendo, platicando cada uno cuales eran sus problemáticas, se pudo constatar, que 7 alumnos (varones) y 32 (alumnos mujeres) ya podían platicar con soltura de las problemáticas que pasaron y que se sentían muy bien por haber aceptado esas problemáticas, y que seguían trabajando para estar en paz consigo mismos y con el entorno.

Conclusiones

Con los resultados tan ampliamente satisfactorios obtenidos, al aplicar ésta dimensión con los alumnos del 7 °

Semestre de la Escuela Normal de Dzidzantún, Yucatán, nos sentimos muy motivados, al grado de que ya hemos planteado la posibilidad de que en el 8° Semestre, podamos trabajar otras 2 o 3 dimensiones, para que les pueda servir positivamente al salir al campo laboral como docentes, así como también en su vida personal y social, siendo lo más importante, de que siempre podrán dar testimonio de lo importante e imprescindible, que es el desarrollar las dimensiones socioemocionales en cualquier ámbito u estrato social.

Referencias

- Abril, V. (2008). *Técnicas e instrumentos de la investigación*. http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/41375407/Tecnicas_e_Instrumentos_Material_de_clases_1.pdf.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.: <http://espacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V., & Delgado, A. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta. *Suma Psicológica*, 12, 157-173.
- Company, R., Oberst, U. & Sánchez, F. (2012). Regulación emocional interpersonal de las emociones de ira y tristeza. *Boletín de Psicología*, 104, 7-36. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N104-1.pdf>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation:

Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.

Jiménez, M., & López-Zafra, E. (2008). Autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios, diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.

Pérez, N. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 19. <http://reme.uji.es>

Retos en la formación de los docentes de una escuela de educación superior formadora de profesionales de la educación en Yucatán.

Jorge L. Gómez Guzmán

jorgegomezguzman@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31 A

Resumen

En este trabajo se aborda el tema de a los retos que plantea la formación de los docentes de educación superior frente a la emergencia de temáticas relacionadas con un cuerpo categorial asociado a la llamada teoría crítica, la cual plantea al docente la necesidad de interiorizar marcos conceptuales que tienden a la develación de las relaciones de poder y sus formas de encarnarse en el curriculum, en la relación que se establece con Otro, es decir, desde el punto de vista ético y particularmente, en la interiorización de categorías como hegemonía, poder, régimen de verdad, humildad, incompletitud y dialogo de saberes. Lo anterior como condición sin la cual no es posible trascender a la práctica los planteamientos derivados del enfoque de la interculturalidad crítica y su objetivación en la práctica pedagógica.

Palabras clave

Hegemonía, ética, régimen de verdad, violencia simbólica, incompletitud

I

En esta ponencia se reflexiona en torno a los retos que plantea la formación de los docentes de educación superior frente a la emergencia de temáticas relacionadas con un

cuerpo categorial asociado a la llamada teoría crítica, identificadas en particular con la filosofía de la liberación (Sánchez, 2015), con la epistemología del sur, diversidad epistemológica (Olivé, 2009; Lander, 2000) y con postulados de la corriente decolonial, temas que en la academia ya se reflexionaban desde ya hace varias décadas y que en la actualidad adquiere relevancia considerando las demandas que hacen los mismos pueblos originarios y la tendencia a focalizar la reflexión a partir de la corriente decolonizadora en educación, en América Latina y en la nación mexicana.

El presente trabajo se fundamenta en los resultados alcanzados en dos investigaciones, la primera llevada a cabo en la zona oriente de Yucatán en escuelas de educación indígena en el marco de la Línea de investigación Políticas Públicas y desigualdad social del programa de etnografía de las regiones indígenas y la segunda, de la línea de investigación seguida como docente de la UPN Yucatán acerca de la pertinencia cultural de la educación indígena para niños/as mayas de Yucatán.

En la primera investigación se documenta de nueva cuenta la serie de críticas que diversos estudiosos hacen de esta modalidad educativa, por ejemplo: desde la carencia de material didáctico en lengua materna, contenidos sin relación con el contexto sociocultural en la que se encuentra la escuela, la lengua materna como puente de instrucción, entre otros; mientras en el segundo trabajo las preguntas que se plantean buscan dar respuesta a lo más inmediato, por ejemplo: ¿en dónde reside tal pertinencia? ¿en qué aspectos del proceso de aprendizaje se expresa tal pertinencia? Esta preocupación tiene sentido en la institución de educación

superior (IES) en la que me desempeño como docente en la medida que parte de las actividades formativas de los futuros profesionales de la educación atraviesan por el diseño de proyectos de desarrollo educativo desde la perspectiva intercultural y vinculada tanto a la educación indígena, como a los grupos sociales subalternizados. Un tercer elemento que surgió de este análisis se relaciona con el ámbito de la identidad colectiva y los procesos de descaracterización étnica, entendiendo con este término al proceso de desplazamiento del sentido de pertenencia a un grupo étnico y adscribirse –por lo general- al grupo social mestizo nacional, bajo la configuración regional.

II

Para la comprensión de las anteriores situaciones problemáticas en educación como en la formación y fortalecimiento identitario de los niños/as indígenas mayas se muestra como necesidad la presencia de determinadas teorías antropológicas, sociológicas, epistémicas y pedagógicas que permitan trascender la explicación inmediata, ingenua e informen una práctica transformadora que vaya más allá de la funcional. Formación que para que impacte en las nuevas generaciones de profesionales de educación que se forman debe impactar y ser asumida por la docencia vinculada a tales procesos formativos, para que impacte en las planeaciones de los cursos que se le ofrece al alumnado, una vez que se tiene esa posibilidad en el programa de formación de interventores educativos y de formación docente para el medio indígena.

Hasta este punto pareciera que no hay nada nuevo, el

tema se muestra como recurrente y, efectivamente es así, aunque en este momento histórico por el que atraviesa el país y el sistema educativo nacional, el tema adquiere su propia especificidad una vez que la fundamentación antropológica, filosófica, sociológica y pedagógica de la propuesta educativa de educación básica legitima y ubica como hegemónica un enfoque propio de la teoría crítica.

Y este es foco en el que se centra la reflexión de este trabajo que parte del supuesto que señala que la asunción por parte del docente de tal teoría tiene implicaciones en el campo de la subjetivación y el comportamiento político, tal como lo señala Modonosi (2021) que termina por expresarse en lo pedagógico y en la práctica docente misma.

Lo que se quiere destacar es que la pertinencia cultural de las planeaciones analíticas de estudio, como ahora se les reconoce, y que son con los que se atienden los procesos de aprendizaje de los infantes mayas y de los proyectos de intervención educativa se le reconoce en un primer momento como aquello que "...es apropiado para una persona o un grupo de personas, según las características de la persona o del grupo en particular..." (Cabrerera, 2019, p. 50), ubicándose el tema esta manera, en el marco de "lógicas culturales diferenciadas" derivadas de la dimensión epistemológica, ontológicas y de sentido de las culturas indígenas, que las configura como multiversos propios (Olivé, 2009) distintos a los esquemas epistémicos, ontológicos y de sentido de la cultura mestizo nacional y 'universal' que caracteriza el curriculum de educación básica.

La pertinencia cultural de las planeaciones de atención a los grupos sociales diferentes al grueso de la población

mestizo-nacional-regional atiende de igual modo a las formas específicas mediante las que el niño/a maya aprende, es decir, de la inclusión del principio que señala que los modos de aprender se encuentran culturalmente configurados, amén de los marco cognitivos construidos a partir de la confluencia de distintas variables propias de las formas concretas de vivir el territorio, de las construcciones espaciales y temporales, a lo que se suma "la idea de la cognición corporizada" (Bedia y Castillo, 2010, p. 108), como es el caso del aprendizaje de los niños mayas a partir del trabajo, en el juego, a través de performance que siguen guiones diseñados por el imaginario infantil a partir de la observación de las prácticas concretas efectuadas por el adulto en distintos ámbitos de la vida cotidiana y de la escucha atenta de los episodios narrados, como ocurre con la cacería de venados u otras piezas mayores (Gómez, 2016; Gómez y Balam, 2019)

La configuración de los esquemas cognitivos o marcos de significación que impactan en los procesos de aprendizaje de los infantes mayas rurales, se encuentran evidencias, por ejemplo, en un trabajo etnográfico recientemente publicado en el que a partir del análisis de dibujos elaborados por infantes de primaria -ubicados en distintas localidades de Yucatán-, plasman y recrean el modo en el que los infantes perciben los espacios y sus relaciones con la naturaleza (Rejón, Gómez y Balam, 2023), en estos dibujos, el infante plasma su visión, el modo en el interioriza y subjetiva el espacio de vida o territorio, sin dejar fuera los trabajos de titulación de maestros para el medio indígena en el que se documentan de manera pormenorizada los saberes de las comunidades mayas y su posterior organización con fines

educativos, en el marco del modelo inductivo intercultural (Gasche, 1996; Moo, 2015)

Es en este contexto que es pertinente partir de un concepto de cultura tal que posibilite el análisis y comprensión de los procesos de la alteridad y ofrezca líneas de acción, para esto se puede retomar la definición que propone la Secretaría de Educación Pública (2023), esto es: “(...) matrices dinámicas y complejas de producción de imaginarios, de creencia, de comprensión, de interpretación y de acción que las personas y los grupos (...) interiorizan para dar sentido y razón a su vida, a su comunidad (...) (SEP, 2023, p. 38).

Siguiendo a Giménez (2005), se puede comprender desde esta perspectiva la propuesta de la cultura subjetivada y la objetivada, que conduce a la noción de Hábitus de Bourdieu que en este trabajo no se profundiza, pero que se encuentran presentes al momento de proponer determinadas afirmaciones.

III

Por último, a partir de lo anteriormente expuesto, se constata la necesidad de que el docente formador y los que se encuentran en proceso formativo, sean partícipes de un momento de inflexión comprensiva que atraviesa necesariamente por cambios de paradigmas -dicho desde el sentido que propone Kuhn-, lo que implica ir más allá, por ejemplo, de lo que significa la incorporación de saberes y contenidos locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños indígenas como de la dimensión lingüística aspecto que se articulaba con la propuesta de aprendizaje situado,

enfoque que se le encuentra ya en los planes y programas dirigidos a niños/as indígenas, cuando menos desde la irrupción de la educación intercultural bilingüe intercultural (SEP, 1999), tomando en cuenta que estas propuestas datan de tiempo atrás y que según Lave y Wenger (1991) se encontraban íntimamente vinculado a la cuestión del aprendizaje en la práctica.

La propuesta de la articulación de saberes de origen local con los saberes científicos, se muestra como una experiencia epistémica sumamente interesante en el momento que el conocimiento local se le extrae de la inferiorización a la que ha estado sometida, tanto porque no se ajusta a los cánones del cientificismo como por que se le asocia con los grupos sociales subalternizados, discriminados. Esta afirmación se fundamenta en el convencimiento que el pensamiento cientificista, en muchos casos, aun positivistas en los que como docentes nos hemos formado, se objetiva de igual forma en nuestra práctica formativa, generalmente encarnando posturas arrogantes, tomando actitudes que llevan al “desperdicio del conocimiento” (Santos, 2009) en cuanto nos ubicamos a pie firme en el marco del llamado “régimen de verdad” (Foucault, 1992) y por tanto, cancelando el dialogo de saberes o interaprendizaje, una de las premisas de la posición intercultural en el campo del aprendizaje, arrogancia que en definitiva invisibiliza la situación de incompletitud del sujeto (Santos, 2009).

Hasta ahora, tan solo en contadas ocasiones está reflexión ha incorporado la dimensión de las relaciones de poder en la educación, aspecto que, para su comprensión y

puesta en práctica, reclama un cuerpo categorial proveniente de la teoría crítica (Gramsci, Dussel, Bourdieu, entre muchos otros), atrayendo a la discusión la dimensión política del enfoque intercultural que se le ha dejado fuera del marco institucional, esto es, desde su irrupción hasta apenas iniciado el presente año (Jiménez, 2005).

En la actualidad, tal reflexión se hace desde un marco categorial que - por ahora, digamos- permite superar las apreciaciones monolíticas, centradas en epistemologías hegemónicas y en la develación de las relaciones de poder que han estado siempre presentes y que oscurecían las relaciones mismas de hegemonía y sentaban las bases de aceptación como única verdad lo que derivaba desde esta apreciación.

IV

Las anteriores reflexiones muestran la necesidad de formar al docente formador de interventores y docentes para el medio indígena en un cuerpo categorial que propugna por la adopción mínima de un posicionamiento político crítico, ético tal que a su vez informe un posicionamiento pedagógico que reconozca que el curriculum hasta ahora, se explica desde la categoría de violencia simbólica, en tanto imposición de significados por parte de una clase o grupo social dominante en el marco de determinada situación de fuerzas (Bourdieu, 1978: 46), lo que a su vez, permite comprender la presencia de relaciones de poder y de selección “arbitraria” de determinados significados que en el campo de la educación nos lleva a pensar que estos significados se condensan en el currículum propuesto por el sistema educativo.

De esa manera, los significados seleccionados e

impuestos corresponden a los que el grupo dominante, debido a su situación en la correlación de fuerzas para determinada formación social, considera los adecuados para garantizar la reproducción del estado de las relaciones sociales de dominación capitalista.

De esta manera, la articulación o dialogo de saberes y estilos de aprendizaje de los niños y niñas mayas yucatecos con los saberes y estilos de enseñanza propuestos por la educación nacional atraviesa por la interiorización y aceptación – cuando menos en lo fundamental- de los planteamientos que explican la presencia de relaciones de poder que estructuran relaciones sociales asimétricas, hegemónicas a favor de la cultura del grupo mestizo-nacional-occidentalizado y en detrimento de las culturas que los pueblos originarios detentan, que procuran la descaracterización étnica o –desde otra perspectiva- a reproducir el pensamiento colonizado y alienado.

Este es el reto formativo que se convierte en condición sine qua non para que los nuevos paradigmas educativos trasciendan los buenos deseos o el discurso “crítico” que no tiene correspondencia con los esquemas comprensivos más profundos que se objetivan o encarnan en prácticas cotidianas autoritarias, jerárquicas, escudadas en el régimen de verdad ostentado personalmente, que anula el dialogo fructífero entre humanos que se distinguen por poseer perspectivas de ser y estar en el mundo diferenciados. La tarea se encuentra al frente, lo importante es aceptar el reto y tener la humildad para aceptar el hecho de incompletitud y la necesidad del interaprendizaje y trascender las relaciones sociales entre distintos, bajo el principio de la igualdad y la

simetría.

Referencias

- Bedia, M. G. y Castillo Ossa, L. (2010). Hacia una teoría de la mente corporizada: La influencia de los mecanismos sensomotores en el desarrollo de la cognición. *Revista Anfora*, 17 (28), 101-124.
- Bourdieu y Passeron, J. (2001) Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, En: Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Libro 1, Editorial Popular, pp. 15-85
- Foucault, M. (1992), *Microfísica del poder*. Editorial La Piqueta
- Gasché, J. (1996). *Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura*. Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, Iquitos, Perú.
- Giménez Montiel, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*, Tomo I. México. CONACULTA.
- Gómez Guzmán, J. y Balam Gómez, P. (2019). Los niños mayas y su proceso de aprendizaje en la práctica de la cacería. En León Méndez, M., Domínguez Camesco, M.R., Gallegos Gomora, M. y Armejo Torres, R. (Edit.) *Los Investigadores de la cultura maya. La niñez en la cultura maya*. Campeche. Universidad de Campeche, 91-103.
- Gómez Guzmán, J. (2016). *Formas de aprendizaje de los niños mayas y aprendizaje situado: el caso de la localidad de Xanláh, Yucatán*. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]
- Jiménez Naranjo, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca*, México, Universidad de Granada, Departamento de Antropología Social.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.
- Modonesi, M. (2021). Gramsci teórico de la subjetivación política. La tríada subalternidad-autonomía-hegemonía. *International Gramsci Journal*, 4(3), 3-21. <https://ro.uow.edu.au/gramsci/vol4/iss3/4>
- Moo Hoil, M. (2015). *Abriendo camino con el método inductivo intercultural*. [Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional]. Mérida, Yucatán
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En Olivé, L. et al. *Pluralismo Epistemológico*. CLACSO
- Rebolledo, N. (s/f). *Educación indígena y neozapatismo*. <http://anuario.upn.mx/index.php/anuarios-y-total-de-ensayos-publicados-/category/2-2001.html?download=67>.
- Rejón, L., Gómez, J. y Balam, P. (2023). El dibujo del territorio. Representaciones del paisaje en dibujos de niños mayas de Yucatán. En Alonso Bolaños, M. y Boege Schmidt, E. (Coords.). *Las otras cartografías Etnografía de la experiencia indígena del espacio y el tiempo*. Secretaría de Cultura, INAH.

- Sánchez Ventimiglia, A. (2015). *Hacia un pensamiento de la Liberación latinoamericano: articulaciones entre la filosofía de Enrique Dussel y la pedagogía de Paulo Freire en las décadas de 1960 y 1970*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires
<https://www.aacademica.org/000-061/128>
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del Sur*, Siglo XXI-CLACSO,
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños/as indígenas de México*. SEP
- Wenger, E. y Lave, J. (1991). *Aprendizaje situado: Participación Periférica Legítima*, Cambridge University Press. <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>

Cultura digital, TICs en la formación de docentes

Creencias de padres de familia sobre el uso de dispositivos tecnológicos en educación preescolar

Yineva Reyna Nic Manrique

yinevanic4@gmail.com

José Ladislao López Osorio

chrisyo77@hotmail.com

María Anilú Casanova Gonzalez

anicasanovag@gmail.com

Abril del Carmen Uribe Encalada

abriluribe_14@hotmail.com

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

Resumen

El objetivo del presente proyecto de investigación fue identificar las creencias de padres de familia sobre el uso de dispositivos tecnológicos en educación preescolar en una escuela urbana de la ciudad de Kanasín, Yucatán. El enfoque del estudio fue cuantitativo con un alcance descriptivo en el cual se encuestó a una muestra por conglomerados de 91 padres de familia. Se encontró que el teléfono móvil y la televisión fueron los dispositivos de mayor porcentaje con los que cuentan los padres de familia en sus casas y que son más utilizados por sus hijos. Por otro lado, en la escuela, la mayoría considera que la tecnología educativa no favorece la motivación de los niños por el aprendizaje y sólo la mitad de los padres de familia está de acuerdo que sus hijos la utilicen para aprender. Con respecto a los dispositivos tecnológicos la mayoría está de acuerdo que utilicen el teléfono móvil y los videojuegos para aprender, pero no la tableta, videos,

audios, computadora y naveguen por internet. Puede concluirse, que los padres de familia aún no consideran a la tecnología educativa como un recurso valioso para potencializar el aprendizaje de sus hijos como sucede en otros niveles educativos más avanzados.

Palabras clave

Dispositivos tecnológicos, educación preescolar, creencias y padres de familia.

Planteamiento del problema

De acuerdo con las cifras del Inegi (2020), el 88.1% de la población cuenta con al menos un celular inteligente en sus hogares y el 44.3% de la población disponen de una computadora en casa de uso personal para actividades escolares. Además, 56.4% cuenta con internet y de esta población 91.5% lo utiliza para entretenimiento, 90.7% para obtener información y 90.6% para comunicarse.

Actualmente se han encontrado resultados diferentes en investigaciones en preescolar. Por una parte, algunos docentes y padres de familia están a favor del uso de dispositivos tecnológicos como herramientas de enseñanza y aprendizaje (Briceño, Flores, Romero y Gómez, 2018), ya que en la práctica

Igualmente, Serna, Gonzales y Navarro (2018) encontraron que 47.9% de los padres encuestados indicaron que le dan un uso lúdico a los dispositivos tecnológicos, 30% que lo utilizaban tanto para tareas como para diversión, y, 22.1% reportaron un uso exclusivamente educativo de las tecnologías. Sin embargo, en este estudio, cerca del 25% de los padres de familia no permite que sus hijos los usen.

Sin embargo, en el estado de Yucatán no se han encontrado investigaciones sobre los dispositivos electrónicos con los que cuentan los alumnos de preescolar, cuáles usan y cuáles son las creencias de los padres de familia sobre emplearlos como herramientas de enseñanza aprendizaje. A partir de lo anterior, se proponen los siguientes objetivos de investigación.

Objetivo general

Identificar las creencias de los padres de familia de un preescolar urbano sobre el uso de dispositivos tecnológicos como herramientas de enseñanza aprendizaje.

Objetivos específicos

Identificar los dispositivos tecnológicos con los que cuentan en casa los alumnos de un preescolar urbano.

Identificar los usos de los dispositivos tecnológicos por parte de los alumnos de un preescolar urbano.

Marco teórico

Educación preescolar

La educación preescolar es la etapa que brinda una atención integral, una socialización con sus iguales, conocimiento de sus habilidades, emociones afectivas debido a la convivencia con sus compañeros y educadora, además el desarrollo de su lenguaje y su motricidad fina. La importancia de la educación preescolar según el Plan y programa de aprendizajes clave (2017), es formar a niños pensantes, activos, sociales, desarrollo de lenguaje y expresión, además del conocimiento de sus habilidades auditivas, kinestésicas y visuales. En el nuevo Plan de estudios de la educación básica (2022) busca ofrecer

herramientas para que los niños logren comprender, explicar, valorar, analizar, describir, argumentar, estructurar sobre todos los temas que se trabajaran en el aula, este nuevo plan contempla la interacción en la que se generen, discuten y se compartan los saberes entre la comunidad escolar.

Con respecto al uso de las tecnologías, en el mismo plan se establece un perfil de egreso que debe poseer el alumno de este nivel educativo en donde se menciona que el educando debe estar familiarizado con el uso básico de herramientas digitales a su alcance. Además, la autora Reggio Emilia (citado por el Ministerio de Educación de España, 2005) en el libro Escuelas infantiles menciona que para los niños entre los 3 a 6 años, debería ser normal utilizar ordenadores, para que de esta manera ellos se conozcan a sí mismos, logren capacidades verbales, fortalezcan su imaginación, su creatividad, así como su pensamiento lógico.

Dispositivos que tienen los niños

En el año 2022, Ramírez realizó un informe en el que menciona que con la llegada de la pandemia existían más usuarios navegando en internet en México. El estudio destacaba, que hoy en día, 96.87 millones de personas mexicanas son navegadores de internet a través de diversos dispositivos. Esta cifra representaba el 74% del total de 130.9 millones de habitantes de todo el país. En este informe, se describía que los dispositivos más utilizados por los internautas eran el teléfono móvil (95.1 %), laptop o computadora de escritorio (77.7 %) y tablet (34.2 %), y que los usos que hacían de ellos consistían en encontrar información (75.3 %), investigar cómo hacer cosas (72.2 %), estar en contacto con amigos y familiares (69.6 %), seguir

eventos (64.4 %) y educación/ estudio (63.7 %).

En la actualidad estos dispositivos electrónicos resultan muy interesantes y divertidos, para los infantes, sin embargo, el uso excesivo de horas y la no supervisión de los padres o algún adulto los podría poner en riesgo, por lo que "la escuela debe garantizar la organización de dicha información, asegurar que todas las personas tengan la posibilidad de disfrutar de sus beneficios y crear las condiciones para adquirir las habilidades de pensamiento cruciales en el manejo y procesamiento de información y uso consciente y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación" (SEP, 2017, p. 28).

Creencias padres de familia sobre el uso de dispositivos tecnológicos

La UNICEF (2020), en la guía de pantallas en casa, hace mención que hay referentes contradictorios con respecto al uso de la tecnología en los infantes. Algunos tutores dicen que es positivo y otros que es negativo su uso. Lo anterior, hace que haya una desorientación sobre cómo utilizarla con los niños.

Durante la crisis pandémica, en la mayor parte del mundo, las clases fueron en línea desde un ordenador, lo cual evidenció la importancia del uso de la tecnología e incrementó el tiempo de los niños frente a estas pantallas, por lo que es de máxima importancia preparar a los niños a identificar los riesgos que existen en estas plataformas y saber que hacer en estos casos como recurrir a un adulto para su ayuda.

Con respecto a las creencias sobre el uso de dispositivos tecnológicos, la empresa Microsoft realizó una

encuesta a 1011 padres de familia (2018, citado por Escalera, 2018) en los que encontró los siguientes resultados:

- El 86% piensa que la tecnología (computadoras y software educativo) es benéfica para la educación de sus hijos.
- El 60% siente optimismo y esperanza frente al rol de la tecnología en el aula.
- El 50% piensa que las habilidades tecnológicas, como la programación, son esenciales en el desarrollo de sus hijos.
- El 67% exige a los gobiernos promover las habilidades digitales en los niños.
- El 75% de los padres de familia piensa que las compañías transnacionales de tecnología, tienen la responsabilidad de cerrar la brecha digital que existe en la educación.
- Sólo el 23% cree que la tecnología genera más empleos.
- El 63% está preocupado porque sus hijos pasan mucho tiempo con dispositivos tecnológicos en casa.

Metodología

La investigación se realizó con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental descriptivo. Se obtuvo una muestra por conglomerados de padres de familia de un jardín de niños de la ciudad de Kanasín, Yucatán. Se consideró como población objetivo a los padres de familia de 212 alumnos de 9 grupos de preescolar: cuatro de segundo grado y cinco de tercero. La muestra consistió en 91 padres de familia de cinco grupos que fueron seleccionadas al azar. Para la recolección de datos se utilizó una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: totalmente de acuerdo, de

acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Resultados

En la figura 1, se puede observar los dispositivos con los que cuentan los alumnos en casa. El dispositivo con mayor frecuencia fue el teléfono móvil, seguido de la televisión y la bocina. Con menor frecuencia fueron la computadora, laptop, impresora y grabadora.

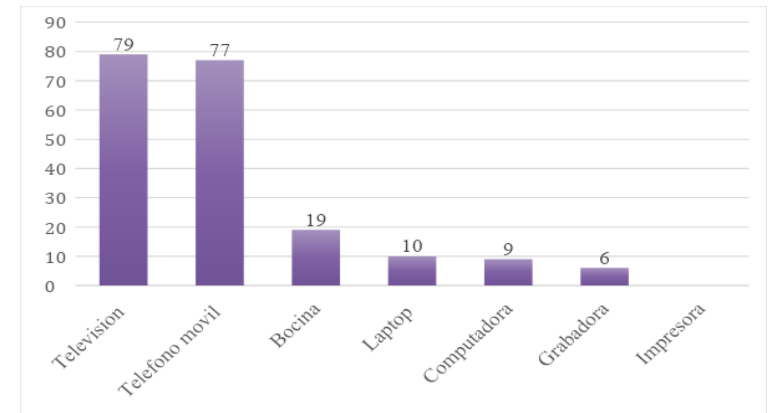


Figura 1. Dispositivos con las que cuentan los niños en sus hogares y tienen acceso

En la figura 2, se puede observar los dispositivos más utilizados por los niños en casa. El de mayor frecuencia fue la televisión y el teléfono móvil. Los que menos utilizan fueron la bocina, laptop, computadora, grabadora e impresora.

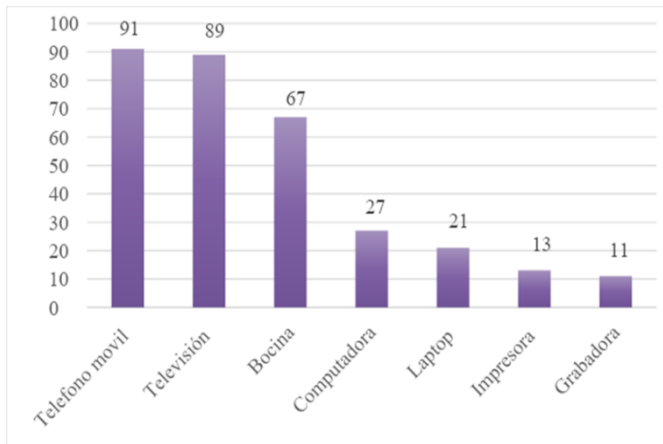


Figura 2. Dispositivos que utilizan los niños en sus hogares

En la figura 3, se observa los usos más comunes en casa de los dispositivos tecnológicos por parte de los alumnos. Se encontró que con mayor frecuencia realizaban actividades lúdicas como jugar videojuegos, escuchar canciones, comunicarse con sus familiares, ver videos de su interés y buscar información en internet. Con menor frecuencia realizaban actividades educativas como visualizar videos educativos, escuchar audios educativos, jugar softwares educativos o aprender un idioma nuevo.

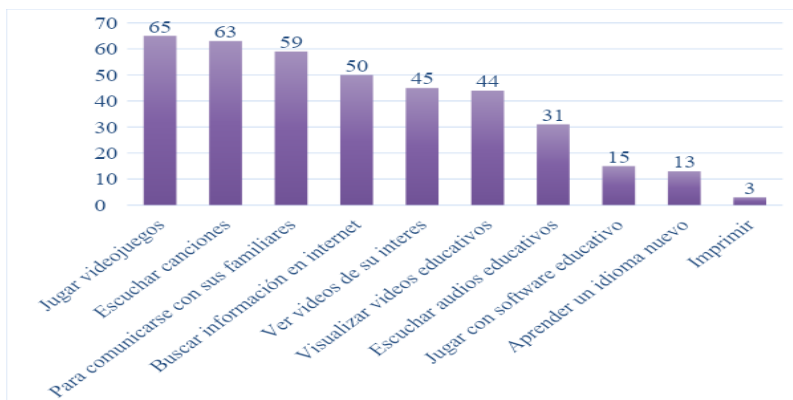


Figura 3. Actividades educativas y lúdicas que realizan los niños en sus hogares con los dispositivos tecnológicos

Con respecto a las creencias de los padres de familia sobre el uso de dispositivos tecnológicos como herramientas de enseñanza aprendizaje, en la tabla 1 puede observarse que estuvieron de acuerdo con utilizar tecnologías en las aulas de preescolar como el teléfono, jugar videojuegos, buscar información en internet y ver videos educativos. Sin embargo, no estuvieron de acuerdo en que escuchen audios educativos, usen la computadora o tabletas, ya que consideran que el uso de la tecnología no favorece la motivación del alumno.

Tabla 1

Creencias de padres de familia

Afirmaciones	Total-mente de acuerdo	De acuerdo	En des-acuerdo	Total-mente en des-acuerdo
Me gusta que mi hijo utilice el teléfono durante las clases del preescolar	29	6	3	13
Estoy de acuerdo que la tecnología educativa debe comenzar en preescolar	23	6	10	12
Estoy de acuerdo que mi hijo juegue video juegos para aprender en preescolar	15	7	7	12
Me gusta que mi hijo busque información en internet.	15	4	14	8

Estoy de acuerdo que mi hijo visualice videos educativos durante las clases.	11	1	26	13
Estoy de acuerdo que mi hijo escuche audios educativos	9	4	32	16
Considero que la tecnología favorece la motivación de los alumnos para realizar las actividades.	8	0	36	27
Me gusta que mi hijo utilice la computadora durante las clases del preescolar.	5	4	30	22
Me gusta que mi hijo utilice la tableta durante las clases del preescolar.	3	6	32	40

Discusión y conclusiones

Con respecto a los dispositivos con los que cuentan los alumnos en casa pudo observarse que son aquellos que sirven para el entretenimiento y la comunicación como la televisión, el teléfono móvil y la bocina. Estos dispositivos, con excepción de las bocinas, están a disposición de los niños ya que la mayoría de los padres afirmó que sus hijos hacen uso de ellos.

Los usos que los alumnos hacen de estos dispositivos

están relacionados con actividades de entretenimiento principalmente como jugar videojuegos, escuchar canciones, comunicarse y buscar información, aunque algunos alumnos si los utilizan con fines educativos como escuchar audios y videos, jugar con software educativo o aprender un idioma, pero representan a la minoría. Lo anterior pone de manifiesto que la tecnología educativa puede servir como una herramienta educativa en la que los padres de familia pueden colaborar y dar seguimiento al aprendizaje de los niños y que aún no se explota con suficiencia.

Por último, los padres de familia estuvieron de acuerdo en que sus hijos utilicen tecnología educativa en el aula como videos, software, teléfonos y audios, aunque no están convencidos que el uso de estas los motive para aprender. Ellos no estuvieron de acuerdo en que utilicen tabletas o computadoras lo que podría deberse a que hayan pensado que el costo de éstas debía de ser absorbidos por los padres, sin embargo, es algo que debe investigarse posteriormente.

Referencias

- Inegi (17 de febrero de 2020). *Comunicado de prensa 103/20*. En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: endutih 2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- Briceño Pira, L., Flórez Romero, R. y Gómez Muñoz, D. (2018). Usos de las TIC en preescolar. Hacia la

integración curricular. *Revista Panorama*.
<https://www.redalyc.org/journal/3439/343960948003/>

Escalera, S. (2018). El 86% de los padres de familia piensa que la tecnología favorece a la educación, según encuesta de Microsoft.
<https://observatorio.tec.mx/edu-news/padres-de-familia-piensen-que-la-tecnologia-favorece-a-la-educacion-segun-microsoft/>

Ministerio de Educación de España (2005). *Escuelas infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construye usándola*. Morata

Ramírez, M. J. (2022). Estado de internet en México: 74% de la población ya tiene acceso a la web.
<https://otech.uaeh.edu.mx/noti/index.php/sociedad/estado-de-internet-en-mexico-74-de-la-poblacion-ya-tiene-acceso-a-la-web-2022/>

SEP(2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP: México

SEP(2022). *Plan de estudios de la educación básica*. SEP: México

Serna, A., Gonzales, J., y Navarro, Y. (2018). Disponibilidad y uso de TIC en las familias del preescolar *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(2)

UNICEF (2020). *Pantallas en casa: Guías para acompañar a las familias en el uso del internet*.
<https://www.unicef.org/uruguay/informes/pantallas-en-casa>

El Método de Gamificación EJA (Enseña Juega y Aprende) para la Innovación en la Gestión del Aprendizaje

José Antonio García Cano
drjoseagarciaacanoupn@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

Este trabajo plantea un análisis realizado al efecto que puede tener el Método de Gamificación EJA (Enseña, Juega y Aprende) en la gestión del aprendizaje durante la práctica docente con un enfoque invertido centrado en el aprender haciendo, tomando en cuenta los elementos que lo componen, tales como: avatares, retos, materiales didácticos y por supuesto la inserción de diferentes recursos TIC que fortalezcan las competencias y cultura digital de los actores del proceso, en conjunto con los aportes neurocientíficos propios de las dinámicas del juego como potenciadores que permitan abordar la heterogeneidad implícita en el contexto educativo actual desde una perspectiva bidireccional (Aprendizaje activo y enseñanza) con la finalidad de servir como una herramienta metodológica innovadora.

Palabras clave

Recursos Digitales, Práctica Docente, Método EJA, Innovación Educativa, Gamificación Invertida

Planteamiento del problema

El presente documento expone los resultados de la aplicación del Método de Gamificación EJA (Enseña, Juega y Aprende) desde una perspectiva invertida como parte de la

práctica docente durante el proceso formativo de los alumnos de la asignatura Historia Universal Contemporánea pertenecientes a la Escuela Preparatoria Estatal Número 8 “Carlos Castillo Peraza”, en este apartado se incluyen: La problemática abordada, los objetivos del estudio, las preguntas de investigación, la justificación del estudio y la hipótesis de trabajo.

En la actualidad la formación de docentes y las estrategias para la gestión del aprendizaje son temas tabú en el contexto educativo, debido a las nuevas condiciones presentes en las diferentes instituciones consecuentes a la pandemia mundial que aquejó al mundo en el periodo que comprende del año 2020 al 2022, por ende, la evolución y revolución del proceso educativo se volvió una constante que trajo consigo efectos negativos y positivos en todos sus niveles, tal y como lo afirma el Instituto Nacional de Estadística Geografía e informática (2021) en la encuesta de los resultados para la medición del impacto del COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020, señalando que existe un atraso, así como también una falta de concreción en los grados y niveles educativos incluyendo los estudios universitarios. Algunos de los motivos asociados a la pandemia COVID-19 para no inscribirse en el ciclo escolar vigente (2020-2021) se relacionan de manera directa con los procedimientos y las formas de la modalidad educativa; por ejemplo, el 26.6% considera que las clases en general poco funcionales para el aprendizaje; siendo este factor un reto bivalente para los actores del proceso educativo, así como también para la arquitectura de las secuencias didácticas de los docentes.

En la Escuela Preparatoria Estatal Número 8 “Carlos Castillo Peraza”, se puede observar que los alumnos tienen diversas características y diferentes andamios previos obtenidos durante su formación en Educación Básica; que además se vinculan a la diversidad de recursos didácticos existentes y que pudieran ser empleados para la enseñanza y la mejora de los procesos de aprendizaje de la múltiples asignaturas que conforman el plan de estudios vigente, incluyendo a la de Historia Universal Contemporánea.

Por lo anterior mencionado, con la presente investigación se realiza un análisis sobre el efecto que tiene en el aprendizaje de los alumnos de Primer semestre el hecho de utilizar el Método EJA para la gamificación invertida durante el proceso educativo, pretendiendo así dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué efecto tiene el uso del Método EJA en la gestión del aprendizaje en los alumnos de la asignatura Historia Universal Contemporánea?
2. ¿Cuál es el nivel de aceptación del Método EJA durante la práctica docente en los alumnos de la asignatura Historia Universal Contemporánea?
3. ¿Cuáles son el factor sobresaliente en el Método EJA durante la práctica docente en la asignatura Historia Universal Contemporánea?

Haciendo referencia a las interrogantes planteadas también se edifican los objetivos que acompañan y se persiguen a través del marco estructural de este estudio.

El objetivo general consiste en: Analizar el efecto del Método EJA en la gestión del aprendizaje en los alumnos de la asignatura Historia Universal Contemporánea.

Los objetivos específicos de esta investigación son dos y se presentan a continuación:

1. Conocer el nivel de aceptación del Método EJA durante la práctica docente en los alumnos de la asignatura Historia Universal Contemporánea.
2. Identificar el factor sobresaliente en el Método EJA durante la práctica docente en la asignatura Historia Universal Contemporánea.

La justificación que acompaña a este estudio presenta un análisis detallado y convincente acerca de las razones por las cuales esta investigación tiene, la cual tomando en cuenta el argumento de Vaello Orts (2007) en gran número de veces presenta una actitud negativa hacia la clase, debido a factores como: La obligatoriedad, la falta de cultura del esfuerzo, la falta de expectativas de éxito o también la competencia de estímulos alternativos que les divierten más y que les proporcionan mayores satisfacciones con menos esfuerzo, pero sobre todo la monotonía del proceso de enseñanza. Haciendo ahínco en lo anterior mencionado podemos mencionar que metodologías como la Gamificación Educativa o aristas de trabajo disruptivas, articulando 4 grandes vertientes:

Enseñanza. Término que por naturaleza se centra en el actuar del docente y que en palabras de Diaz Barriga (2006) demanda propuestas educativas que centren el trabajo y los medios en la concreción de un aprendizaje significativo y un auto aprendizaje compartido.

Aprendizaje. Estévez (2015) declara que el desempeño académico como reflejo de lo que se sabe es la expresión de capacidades y características psicológicas del

estudiante en una constante actualización a través del proceso de aprendizaje.

Tecnología para el aprendizaje. La tecnología al servicio del ser humano ha sido un elemento que ha tenido la función de facilitar los procesos existentes para potenciar el nivel de éxito que estos persigan (García Cano, 2020) por ende aplicar diversos recursos digitales es una consigna para los profesionales de la educación tomando en cuenta la naturaleza que tiene el contexto actual, pero sobre todo en la arquitectura del diseño pedagógico tomando en cuenta las características de los denominados Nativos Digitales.

Innovación metodológica. La innovación educativa es un rubro que debe trabajar en coherencia con los apartados anteriores, estableciendo que el cambio más importante no es tecnológico sino de sentido (Cobo, 2016).

Para concluir los elementos del marco de esta investigación, se presentan las siguientes hipótesis:

H1. El uso del Método EJA mejora el aprendizaje y la percepción de los educandos hacia el proceso educativo.

H0. El uso del Método EJA no mejora el aprendizaje y la percepción de los educandos hacia el proceso educativo.

Marco teórico

Gestión del Aprendizaje

La gestión del aprendizaje es un área de creciente interés en la investigación educativa moderna. Tal como señalan Chan y Fair (2021), esta consiste en la "aplicación de principios de gestión a los procesos de generación, captura, compartición y uso del conocimiento, con el fin de lograr objetivos formativos de manera eficiente" (p.85).

Práctica docente

En palabras de Pimienta (2008) “la práctica docente deberá intentar que los estudiantes descubran principios por sí mismos y estimularles a que lo hagan. Profesor y estudiantes deberán implicarse en un dialogo activo,

Gamificación

La gamificación es un concepto que es muy amplio y aplicativo en diferentes áreas de la gamificación, en palabras de García Cano (2020), se puede definir como la aplicación de los principios y fundamentos del juego en entornos no lúdicos, lo cual aborda desde el ámbito empresarial, educativo, emocional y por supuesto el ámbito educativo.

Método de Gamificación EJA (Enseña, Juega y Aprende).

El Método EJA (Enseña, Juega y Aprende) es una propuesta que aborda desde una perspectiva didáctico – instruccional la implementación de la Gamificación en entornos educativos o productivos, esta se encuentra articulada por tres partes que engloban el proceso de planificación, la elaboración de recursos y el sistema de evaluación en conjunto con la inserción de diversos elementos propios de la innovación educativa (García Cano, 2023).

Esta propuesta se encuentra constituida por tres ejes con elementos como: La planeación, el diagnóstico, la evaluación y el acompañamiento formativo, pero desde una perspectiva integral que incluya las habilidades blandas.

En el siguiente apartado se detallan cada una de las fases que componen el método de gamificación EJA:

1. Enseña (Planificación y diagnóstico del grupo).

El primer elemento enseña en el método EJA hace referencia al diseño de la secuencia considerando la alineación de los elementos didáctico-pedagógicos en combinación con las TIC, contemplando las características del contexto desde una perspectiva integral y holística (Nivel educativo, infraestructura, modelo de formación, recursos e intenciones formativas), lo cual es de suma importancia tal y como se presenta en la idea de Sánchez (2012), ya que la implementación de una secuencia didáctica debe ser contextualizada y analizar la infraestructura así como también las características humanas de los estudiantes y docentes, como sus competencias digitales y disposición hacia la tecnología para asegurar una integración efectiva de las TIC.

El segundo elemento corresponde al diagnóstico del perfilograma del jugador o detección del tipo de jugador que predomina en la audiencia a través del uso de algún instrumento de evaluación (Matriz de valoración o cuestionario) con la finalidad de establecer un diseño acorde a las necesidades de esta con la intención de mejorar el nivel de engagement.

Estableciendo dos grandes vertientes que se relacionan con la personalidad y características de los estudiantes con un impacto en la mecánica didáctica. La primera señala al jugador denominado Champion o competitivo estandarizado con las siguientes características: Individualista, búsqueda del propio beneficio, la motivación esencial es el incremento de nivel, pero sobre todo ganar y en una segunda propuesta se encuentra el Designer o Social creativo con características diferentes que se centran en

explorar, libertad de elección, la inmersión en el entorno, personalización de elementos.

2. Juega (Incorporación de los elementos del juego y diseño de recursos según el nivel de Gamificación). El segundo elemento del método EJA hace referencia a un análisis minucioso acerca de que elementos se pueden incluir en la dinámica de gamificación (Minijuegos, retos, acertijos, etc.). La planeación didáctica para aplicar la gamificación es diferente e implica ciertas especificaciones, ya que esta edifica la introducción de elementos y mecánicas de juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de motivar a los estudiantes fortaleciendo el compromiso en su trabajo académico, fomentando la participación activa y el logro de metas de aprendizaje (Martí Parreño, 2016). Por ello La gamificación en el aula se enfoca en la aplicación de estrategias lúdicas que promueven la motivación intrínseca de los estudiantes, la colaboración y el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, generando un ambiente de aprendizaje más dinámico y atractivo (Sánchez, 2017).

En este elemento el proceso sistemático propuesto es el siguiente:

- I. Delimitar la unidad de competencia o contenidos
- II. Diseñar los objetivos de aprendizaje
- III. Establecer la cantidad de elementos de gamificación a utilizar
- IV. Determinar los recursos y estrategias para implementar durante el proyecto
- V. Diseñar la propuesta integrando el plan de monitoreo y evaluación

3. Aprende (Interactúa y evalúa en un formato simultáneo de 360°). El último paso del método EJA está compuesto por la aplicación de lo planificado previamente, así como también del diseño de un plan de evaluación que busque un acompañamiento formativo durante toda la experiencia de aprendizaje a través del uso de un diario de misión o itinerario de aprendizaje, el cual está organizado por diferentes retos (Estrategias de aprendizaje) centrados en los objetivos.

Para el proceso de evaluación en conjunto con el diario de misión se integran instrumentos que retoman la evaluación como un proceso sistemático y organizado tales como las rúbricas que proponen una amplia gama de ventajas, debido a su capacidad para establecer criterios claros y específicos de evaluación, proporcionando una guía detallada para la valoración del desempeño de los estudiantes en diversas áreas o tareas con objetividad (Santos Guerra, 2016).

Gamificación Invertida

La Gamificación Invertida puede definirse como la aplicación de principios del juego en ámbitos no lúdicos (productivo, social, académico, etc.) con la finalidad de desarrollar aprendizajes, competencias o habilidades a través de una mecánica que provea al participante de diferentes andamios correspondientes al objetivo planteado previo a la interacción didáctica (García Cano, 2023).

Metodología

Según Corbetta (2004), esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que efectúa el desarrollo natural

de los sucesos, es decir no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad` “Busca especificar las propiedades, características y los perfiles importantes de las personas, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (Danhke en Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El alcance descriptivo se refiere a la recopilación, presentación y análisis detallado de datos para describir fenómenos, eventos, situaciones o grupos, sin intentar establecer relaciones causales. Sus características incluyen la observación meticulosa, la presentación objetiva de la información y la ausencia de manipulación de variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La población total de alumnos que cursan la asignatura de Historia Universal Contemporánea comprende alumnos en grupos que se encuentran divididos en salones que comprenden un alumnado de 42 a 45 integrantes teniendo diferentes variables debido a la afluencia del alumnado.

La muestra estuvo integrada por los alumnos del salón L de la Preparatoria Estatal Número 8 “Carlos Castillo Peraza”, los cuales fueron divididos en 10 equipos mixtos de trabajo para la aplicación del Método EJA.

Tabla 1

Distribución total del grupo por equipos del salón L

Equipo	Hombres	Mujeres	Total
1	2	2	4
2	2	3	5
3	3	3	6

4	2	2	4
5	2	2	4
6	2	2	4
7	2	2	4
8	2	2	4
9	2	2	4
10	1	2	3
Totales	20	22	42

Todos los integrantes descritos previamente tuvieron la posibilidad de participar en la aplicación del experimento, cabe mencionar que los grupos ya estaban integrados previamente y fueron asignados por la dirección de la escuela sin valerse de ningún método de aleatorización porque identificó la muestra como no probabilística

Para el proceso de obtención de datos se llevaron a cabo varias acciones, las cuales van desde la revisión del programa vigente en el Nivel Medio Superior, hasta la solicitud para la realización del muestreo.

La implementación del Método de Gamificación EJA incluyó varias actividades para proveer al estudiante de andamios cognitivos previo a la situación didáctica en un Rally de aprendizaje compuesto por varias misiones que se registraban en un diario, el cual tuvo una explicación previa, así como también un acercamiento al grupo.

La aplicación del instrumento se dio a través de un cuestionario elaborado con el software Google Forms,

integrado por 10 ítems de respuesta cerrada con sus respectivas alternativas y abordando algunos aspectos del tópico “II Guerra Mundial” correspondiente al segundo periodo de evaluación como indicador de medida para el aprendizaje, así como también elementos que buscan evaluar la práctica docente, tales como: Características del conflicto, periodo temporal, personajes importantes, causas, consecuencias, valor histórico en el contexto actual, percepción de la experiencia didáctica y la dinámica de clase.

Lo anterior mencionado tuvo una programación continua y se implementaron códigos QR, bloques de plástico tipo LEGO, redes sociales, complementados por recursos audiovisuales para abordar diferentes canales de aprendizaje con miras a tener un mejor resultado.

Resultados

A continuación, se presentan los datos obtenidos en la aplicación del instrumento antes mencionada se contempla que idealmente el máximo se centra en 100 en cada una de las categorías. Los alumnos con puntajes mínimos aprobatorios por ítem eran de 12 puntos (60%) considerando que la máxima posible es de 20 puntos, lo cual corresponde al 100%. Por otra parte, vale la pena mencionar que cada ítem tiene un valor de 2 puntos y son heterogéneos por las categorías plasmadas previamente, en este sentido puede existir un puntaje aprobatorio en varias categorías.

Tabla 2

Concentrado de la puntuación obtenida por ítem en la aplicación del instrumento

Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
16	16	18	14	12
Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10
12	20	20	16	18

La tabla 2, presenta una clara descripción de las puntuaciones generales obtenidas en la aplicación del instrumento.

Se observa que en los alumnos obtienen puntajes de 16, 16, 18,14,12,12,20,20 en los elementos propios de la asignatura y 16 y 18 en las que respectan a la experiencia de aprendizaje dejando un balance positivo.

Aunado al párrafo anterior podemos señalar un resultado positivo en todos los aspectos que componen la secuencia didáctica implementada.

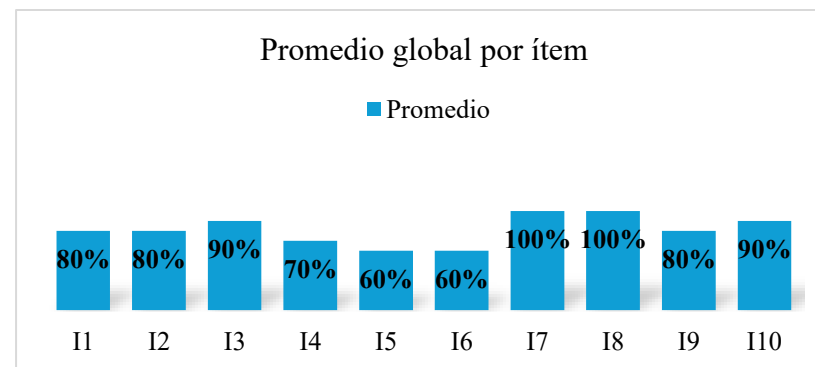


Figura 1. *Histograma de porcentaje global obtenido por ítem en la aplicación del Método EJA de Gamificación.*

Las figuras y tablas presentadas dejan ver que existen resultados que superan el 50% del puntaje total posible, lo cual señala resultados aprobatorios en cada uno de los ítems que presenta el instrumento; vale la pena mencionar que existe cierta tendencia en los puntajes más altos, lo cual hace referencia a la experiencia de aprendizaje vivida por parte de los equipos de trabajo en la implementación del método EJA para la gamificación.

Discusión

Los elementos que emanan de este estudio de este estudio sugieren que la implementación de métodos de enseñanza interactivos y colaborativos, tal y como lo es el Método de Gamificación EJA (Enseña, Juega y Aprende), ya que este tiene un impacto significativo en la gestión del aprendizaje.

De manera interesante vale la pena enunciar que no existe un método universal o una receta única para la gestión del aprendizaje, ya que la diversidad en el aula implica que no existe un solo método de enseñanza que sea efectivo para todos los estudiantes; Por lo tanto, es fundamental que los docentes estén preparados para adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades específicas de sus estudiantes, fomentando un ambiente inclusivo que promueva el éxito académico y el bienestar de todos los alumnos a través de la práctica docente (Pérez Juste et al., 2000).

La evidencia recopilada demuestra que los métodos activos como la gamificación permiten la innovación de la práctica en contraste con los que están centrados en la transmisión unilateral de información, pueden no ser tan

atractivos para la práctica educativa y tener menor efectividad para lograr el nivel de logro en los objetivos confesos.

Además, los resultados indican la importancia de la adaptación de las estrategias pedagógicas en los diferentes momentos, tal y como sucede en el diagnóstico de jugadores para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, reconociendo la diversidad. En este tenor hay diversos argumentos que señalan la importancia de considerar las características individuales del alumnado para la innovación en la práctica educativa, haciendo ahinco en que esta radica en la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que sean efectivas y significativas para todos los estudiantes, lo cual es un reto; Altopiedi y Murillo (2010) destacan que al adaptar las metodologías de enseñanza a las necesidades, estilos de aprendizaje, intereses y habilidades de los estudiantes, se puede promover un ambiente educativo inclusivo y equitativo.

Por otro lado, es crucial destacar que la actualización docente es fundamental para la implementación exitosa de nuevas metodologías educativas. Es importante tener en cuenta que este estudio tiene ciertas limitaciones, como la muestra limitada y la focalización en un contexto educativo específico.

Conclusiones

El análisis cuantitativo elaborado nos permite argumentar que nuestra hipótesis fue correcta tomando en cuenta los indicadores del instrumento, pero lo que sobresale es el resultado del último indicador que hace hincapié

teniendo un porcentaje aprobatorio en referencia a la práctica docente y perspectiva del alumnado se obtuvo un 90% global, lo cual fortalece la oportunidad de generar futuras investigaciones para profundizar en el tema.

Por otra parte, se pudo apreciar el interés durante la dinámica implementada y el fortalecimiento de habilidades blandas como la comunicación centrada el trabajo colaborativo y la solución de problemas por mencionar algunas, generando con esto una experiencia de aprendizaje integral que combina lo académico con lo humano.

Entablado conjeturas sobre el proceso de gestión del aprendizaje relacionado con la asignatura Historia Universal Contemporánea cabe mencionar que la diversificación de los recursos didácticos o andamios para la elaboración de las evidencias plasmadas en el diario de misión propio de la dinámica gamificada coadyuvó a la mejora del nivel de logro en los ítems que respectan a los elementos del conocimiento histórico.

Otro punto de análisis interesante es el fortalecimiento de las habilidades digitales en el alumnado, ya que se involucró el uso de redes sociales, microvideos (TikTok), bloques tipo lego para realizar una dinámica con recursos gráficos y un mecanismo de evaluación formativa, reforzando de forma directa el uso productivo de la tecnología.

Referencias

Altopiedi, M., & Murillo, F. J. (2010). Innovación en Educación: Un Enfoque Estratégico para la Mejora del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(1), 7-29.

Barrera, R. [TEDx Talks] (22 de febrero de 2016). *Sorprendizaje: Como acabar con una educación aburrida* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=FXTQq7Ojp94>

Chan, C. & Fair, J. (2021). Gestión del aprendizaje en la era digital. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 85-102.

Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente*. Penguin Random House.

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.

García Cano, J. A. [Dr. José Antonio García Cano] (3 de abril de 2020). ¿Qué podemos ofrecer como docentes a los alumnos que Google no? [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KceogijMuyU>

García Cano, J.A. [Dr. José Antonio García Cano] (6 de agosto de 2020). Gamificación: “Enseña Juega y Aprende” [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=33EMzNQd1gg&t=14s>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.) McGraw-Hill
Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2021) *Encuesta de los resultados para la medición del*

impacto del COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)
2020. México: INEGI.

Martí Parreño, J. (2016). *La gamificación en el aula: Aprender jugando*. Graó.

Pérez Juste, R. et al. (2000). *Hacia una Educación de Calidad*. Narcea.

Pimienta, J. (2008). *Constructivismo Estrategias para Aprender a Aprender*. (3ª ed.) Pearson.

Sánchez, A. (2017). *Gamificación en el aula: Estrategias de motivación para la educación*. Síntesis.

Santos Guerra, M. A. (2016). *La evaluación, una tarea imprescindible para enseñar*. Ariel

Vaello Orts, J. (2007). *¿Cómo dar clase a los que no quieren?*
Santillana

Aprendizaje de segunda y tercera lengua en la formación docente

Experiencias previas de aprendizaje de inglés como lengua extranjera

Elsa Patricia Maldonado Oropeza.

yuc03.emaldonadoo@normales.mx

Teresita del Rocío Zepeda Anaya

yuc03.tzepedaa@normales.mx

Escuela Normal Superior de Yucatán

“Profesor Antonio Betancourt Pérez”.

Resumen

Este estudio pretende explorar cuáles han sido las experiencias previas de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El estudio es cualitativo y exploratorio, realizado entre estudiantes de Educación Artística de la Escuela Normal Superior de Yucatán. Se aplicó un cuestionario electrónico para recopilar información sobre experiencias previas y actitudes hacia el aprendizaje. Entre los principales hallazgos destaca que el rol del docente es fundamental en la formación de experiencias de aprendizaje de inglés. Las estrategias de enseñanza y la diversificación de actividades pueden impactar significativamente en la percepción del aprendizaje por parte de los alumnos. La motivación inicial de los alumnos parece ser positiva por tratarse de un cuestionario al inicio de curso.

Palabras clave

Experiencias de aprendizaje de un idioma extranjero, actitudes hacia el aprendizaje de un idioma extranjero, rol del docente.

Planteamiento del problema

La Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez” es una institución pública dedicada a la formación de futuros docentes de educación secundaria, y el conocimiento del inglés se convirtió en un componente esencial del currículum de los programas de estudio, en particular a partir de la introducción de seis semestres de inglés en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Artística, vigente a partir de 2022. A lo largo de los cursos impartidos, se ha observado una diversidad de experiencias previas de aprendizaje de inglés entre los estudiantes que ingresan a esta institución. Esta diversidad plantea preguntas sobre cómo estas experiencias previas pueden afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, la motivación, las actitudes hacia el aprendizaje y hacia la lengua extranjera. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo explorar y comprender las experiencias previas de aprendizaje de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) de los alumnos de la Escuela Normal Superior de Yucatán, y poner en la mesa de la discusión cómo estas experiencias pueden influir en las actitudes hacia aprendizaje de la lengua. Además, se busca identificar posibles desafíos y oportunidades que surgen de estas experiencias previas, con el fin de mejorar la práctica de la enseñanza de inglés.

Marco teórico

En el contexto de la Escuela Normal Superior de Yucatán, el aprendizaje de inglés ocurre como aprendizaje de una lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés). Este

proceso implica el estudio, la práctica y la adquisición de habilidades en el idioma inglés con el propósito de comunicarse efectivamente en situaciones donde el inglés no es la lengua principal. En el salón de clases de EFL, señalan Gunderson, et al. (2009) “los docentes de inglés tienen dificultades para dar acceso y proveer de modelos reales de la lengua a sus estudiantes” (p. 128), es decir, no cuentan con los recursos para el reforzamiento del aprendizaje ni para propiciar encuentros incidentales con el uso de la lengua, como podría ocurrir en contextos en los que el inglés es una segunda lengua (ESL), tales como aquellos en los que la población nativa es angloparlante.

El concepto de "experiencias previas del aprendizaje de la lengua" se refiere a las experiencias pasadas que un individuo ha tenido en el proceso de aprender un idioma, que pueden influir en su capacidad y enfoque para seguir aprendiendo ese idioma o uno nuevo. Estas experiencias previas pueden incluir, haber estudiado otro idioma, haber vivido en lugares donde se habla el idioma que se está aprendiendo, así como haber tenido experiencias positivas o negativas en el aprendizaje. Para Czicér y Kálmán (2019), las experiencias de aprendizaje son “una percepción concurrente de procesos cognitivos y emocionales, así como estímulos y circunstancias que el alumno experimenta en el aprendizaje de una lengua extranjera dentro y fuera del aula” (p. 226). No obstante, como lo advierten estos mismos autores, “a pesar de que la influencia de las experiencias de aprendizaje de lengua extranjera en la motivación ha sido ampliamente reconocida, hay pocos estudios que se concentran en estas experiencias” (p. 225).

De acuerdo con autores como Gardner (1991), las actitudes de los docentes en la enseñanza de EFL pueden desempeñar un papel crucial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estas actitudes pueden influir en la motivación de los estudiantes, su participación en clase y su éxito en el dominio del idioma. Algunos aspectos clave de las actitudes de los docentes en la enseñanza de EFL incluyen: compromiso con el proceso de enseñanza, percepción que tienen de los estudiantes, respeto hacia sus necesidades, capacidad para fomentar un ambiente de apoyo, propiciamiento de oportunidades de práctica del idioma, disposición para utilizar diferentes técnicas, enfoques y metodologías de enseñanza.

La motivación para el aprendizaje de la lengua, por su parte, es un tema clave para que el aprendizaje tenga lugar. Dörnyei (1998, citado por Mantiri, 2015, p. 71), los alumnos por lo general, aprenden lo que necesitan y lo que quieren, pero tienen dificultad si no están debidamente motivados, si bien los alumnos aprenden lo que les interesa, el docente puede jugar un rol importante en generar dicha motivación en el alumno. Para Brown (2007), la motivación es analizada bajo dos términos: la intrínseca y la extrínseca; la primera se refiere a los alumnos que aprenden según sus necesidades y objetivos personales, y la segunda a aquella que mueve a los alumnos a lograr un aprendizaje para recibir una recompensa externa, como conseguir un trabajo o alcanzar una calificación. Brown (2007) señala a la motivación como “otra variable afectiva a considerar en el aula”, y que puede ser - como la autoestima-, “global, situacional, u orientada a objetivos”. Según este autor, hay múltiples implicaciones de

las variables afectivas en el aula, entre ellas -y de manera muy relevante, la motivación, y señala de gran importancia el desarrollo de estrategias en clase que se orienten a generarla entre los alumnos, particularmente la motivación intrínseca. Entre estas estrategias se encuentran “actividades que atraigan el interés de los alumnos, (...), establecer los propósitos claros de la sesión (...), promover la cooperación y la interacción (...), presentar un desafío razonable”, así como fomentar entre los estudiantes el desarrollo o uso de estrategias efectivas de aprendizaje y comunicación, retroalimentarles sobre su desempeño, etc. (pp. 180-181).

En otra obra Brown (1997) señala que las técnicas, estrategias y metodologías de enseñanza que utiliza un docente en una clase de EFL pueden hacer la diferencia en cuanto a “la motivación del estudiante, las ganas de aprender y la voluntad de aprender de forma autónoma”(p. 19). Las metodologías de enseñanza utilizadas en el aula EFL pueden comprender desde el enfoque tradicional, el enfoque situacional, el aprendizaje basado en tareas, el enfoque comunicativo, la combinación de varias de ellas.

A continuación, se ofrece una visión general de diferentes enfoques que los docentes utilizan para promover un aprendizaje efectivo y atractivo y que impacta de manera significativa en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Cabe señalar que no se trata de un recuento exhaustivo de los enfoques y métodos existentes, sino que la selección se hizo con base en aquellos que se pudieron identificar de entre las descripciones que los alumnos proporcionaron en las respuestas abiertas a este estudio. En primer término, y por ser el más extendido y que aún

prevalece en algunos centros educativos, se encuentra el enfoque tradicional, el cual tiene como finalidad transmitir los conocimientos normalizados y establecidos en los currículos y se concreta, básicamente, en explicar los contenidos instruccionales, se caracteriza en un proceso unidireccional profesores-alumnos. Branda (2017), señala que los enfoques tradicionales dan prioridad a la gramática como componente central de la competencia lingüística, y están basados en que ésta puede ser aprendida por medio de la instrucción directa y en una metodología repetitiva.

Otro enfoque de enseñanza detectado entre las respuestas es el enfoque de aprendizaje basado en tareas (TBL por sus siglas en inglés). Para Thornbury (2006), se trata de un enfoque que hace de la tarea la unidad básica para la planificación y la enseñanza. Consiste en que el docente hace la demostración de la tarea en clase y la ejecución de la misma corre a cargo de los estudiantes. Esta ejecución con cierto grado de autonomía puede ser de gran motivación para los alumnos.

El enfoque situacional de EFL también fue señalado entre las respuestas. Según Richards & Rodgers (2004), se centra en “el aprendizaje del idioma en contextos y situaciones específicas de la vida real, como pedir comida en un restaurante, pedir direcciones para llegar a un lugar” (p. 39), etc. En este enfoque, los estudiantes ponen en práctica las habilidades lingüísticas y comunicativas necesarias para desenvolverse efectivamente en situaciones cotidianas, profesionales o sociales; se basa en los modelos conductistas en donde la gramática se enseña de forma inductiva y se practica de forma repetitiva, en parejas o en grupos de

trabajo, con actividades como diálogos, juegos de roles, etc.

Por su parte, Lindsay y Knight (2006) describen el enfoque comunicativo “como un enfoque de enseñanza desde el punto de vista de que el aprendizaje de una lengua significa aprender cómo comunicarse de manera efectiva en el mundo real, es decir en el mundo fuera del aula” (p. 20). Este enfoque pone gran énfasis en la habilidad para comunicarse o interactuar tomando en cuenta la función comunicativa de la lengua: “la meta es aprender a comunicarse de manera eficaz y fluida utilizando vocabulario y gramática en contextos específicos” (p. 21). Estos autores señalan algunas ventajas de este enfoque: a) aumenta la motivación de los estudiantes b) permite que el aprendizaje de la lengua se desarrolle de una forma más natural y fluida, c) proporciona un sentido de logro a los estudiantes, d) otorga oportunidades de interacción al trabajar en pares o en grupos, entre otras.

Metodología

Es un estudio exploratorio de carácter cualitativo, cuyo propósito fue indagar al inicio del semestre escolar de febrero a junio de 2023 entre los alumnos del segundo y cuarto semestre de la licenciatura de Educación Artística de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Prof. Antonio Betancourt Pérez”, cuáles habían sido las experiencias de aprendizaje de inglés antes de ingresar a la escuela normal, así como cuáles eran sus actitudes respecto a dicho aprendizaje.

El primer paso para la realización del estudio fue revisar la bibliografía especializada en aprendizaje de inglés como lengua extranjera e identificar los conceptos de

experiencias previas de aprendizaje, motivación, actitudes ante el aprendizaje y enfoques de enseñanza de inglés. El segundo paso fue la elaboración de un cuestionario con dos preguntas iniciales para segmentar a los participantes por licenciatura y semestre; a continuación se incluyó una pregunta filtro sobre si se habían tomado clases de inglés previas al ingreso a la escuela normal y en qué ciclo académico previo o institución lo habían hecho; a continuación se diseñaron cuatro preguntas abiertas que tuvieron como propósito recoger las experiencias previas de aprendizaje, tanto positivas como negativas, la descripción de ejemplos de actividades realizadas, así como cuál era la actitud ante el aprendizaje del idioma. En el tercer paso se aplicó el cuestionario de manera electrónica mediante la plataforma *Google Forms* a los estudiantes de los grupos de 2o y 4o semestre de la Licenciatura en Educación Artística, al inicio del semestre.

El cuestionario constó de siete preguntas formuladas para recopilar la información relacionada con las variables antes mencionadas. Las primeras tres preguntas fueron de opción múltiple y las siguientes cuatro fueron preguntas abiertas. En el cuarto paso se recopilaron las respuestas electrónicas de 60 participantes, entre los días del 15 al 20 de febrero de 2023. En el quinto paso se analizaron los cuestionarios administrados; para ello se organizaron las preguntas abiertas en categorías de análisis para revisar el contenido por tipo de respuesta, de acuerdo con la semántica de las diferentes respuestas obtenidas. Para tal efecto se utilizaron las secuencias o fragmentos de texto, denominadas cadenas textuales, para comprender a profundidad las

respuestas proporcionadas por los alumnos (Sagastizábal y Perlo, 2006).

Resultados

Se obtuvieron 60 cuestionarios válidos, de los cuales 28 fueron de alumnos de 2o semestre, y 32 fueron de alumnos de 4o semestre.

En la tabla 1 se presentan los resultados de la pregunta utilizada para identificar aquellos alumnos que habían tomado clases de inglés antes de su ingreso a la normal, de aquéllos que no, así como el nivel en que habían tomado clases, desagregado en los tres niveles de estudio -de Primaria a Preparatoria o Bachillerato-, así como las clases particulares o en una academia. Como se observa en los resultados, más del 70% de los alumnos tomó clases de inglés en Preparatoria o Bachillerato. Lo cual debe analizarse considerando que, entre el mes de marzo de 2020 y el mes de febrero de 2022, periodo en el que se suspendieron las clases presenciales en todas las escuelas del país por la emergencia sanitaria debida a la pandemia por COVID, tanto los alumnos de 2o semestre de la licenciatura como los de 4o habrían estado cursando semestres de ese ciclo de estudios. Aunque no se les preguntó sobre la forma en que tuvieron esas experiencias, es probable que hayan tenido, en su mayoría, clases virtuales.

Tabla 1

Nivel en que se estudió inglés

Preparatoria o Bachillerato	43	72%
-----------------------------	----	-----

Secundaria	9	15%
Academia de Inglés	3	5%
Primaria	3	5%
Clases particulares	1	2%
Nunca he tomado clases de inglés	1	2%
Total	60	100%

En el Anexo A se encuentran los resultados de cada una de las preguntas abiertas por metacategoría. En la tabla 2 se inició el registro de datos ordenados por cada una de las preguntas abiertas, agrupando las cadenas textuales en categorías, de manera que se registraron el mayor número de respuestas organizadas, discriminando aquellas que no respondían en forma clara y directa a la pregunta abierta. En la tabla 2, correspondiente a la primera metacategoría, se muestran los resultados relacionados con las experiencias positivas en el aprendizaje de inglés. Los encuestados opinaron en tres diferentes vertientes: cuál era la actitud del docente, qué estrategias de enseñanza utilizaba en clase, y finalmente, el enfoque de la enseñanza. En la tabla 3, relacionada con la segunda metacategoría, se muestran los resultados relacionados con las experiencias negativas. Los encuestados opinaron en tres diferentes vertientes: cuál era la actitud del docente, qué estrategias de enseñanza utilizaba en clase que representaron para el encuestado una experiencia negativa, y finalmente, qué actividades y/o

materiales representaron para el encuestado una experiencia negativa. En la tabla 4 se muestran los datos recolectados con ejemplos concretos de actividades realizadas en el aprendizaje de inglés que el encuestado recuerda. Considera tres categorías: Práctica de las cuatro habilidades de la lengua, Uso de la lengua y Libro de texto. Finalmente, en la tabla 5 se muestran información recopilada sobre las actitudes y sentimientos de los alumnos respecto al aprendizaje de inglés. En este caso se agruparon las respuestas en dos categorías de análisis: Alumno motivado y Alumno desmotivado. En este caso también se eliminaron las respuestas no relacionadas.

Discusión

Si se analizan las respuestas proporcionadas por los alumnos entrevistados, en relación con los aspectos descritos que significaron una experiencia positiva previa (ver figura 1), la respuesta que tiene mayor representatividad en las descripciones es la actitud del docente, esta relevancia de la actitud docente pone sobre la mesa el cómo los alumnos consideran que éste es un factor que le da forma a su experiencia; en segundo lugar, el enfoque de la enseñanza es un aspecto en retrospectiva que determina si una experiencia fue positiva. Cabe destacar que éste fue, en su mayor parte, descrito con elementos que identifican al enfoque tradicional (ver cadenas textuales Anexo A. Tabla 2).

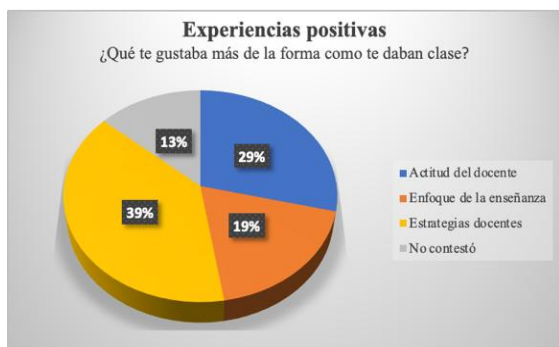


Figura 1. *Experiencias positivas*

Por otro lado, las experiencias negativas más frecuentemente señaladas se relacionan con las estrategias de enseñanza (ver figura 2), las cuales son recordadas como clase unidireccional (solo el maestro habla), uso limitado de recursos, memorización, repetición escrita, etc. En segundo lugar, la actitud del docente también juega un papel destacado en las experiencias negativas, tales como la falta de paciencia y empatía con los estudiantes, la apatía en clase (no hacía nada), la falta de compromiso, entre otras. Las actividades en clase, como consecuencia de las dos anteriores señaladas, tuvieron un impacto negativo en la experiencia de los alumnos.



Figura 2. *Experiencias negativas*

En cuanto a las actividades en clase que los alumnos describieron, las más frecuentes son la relacionadas con la enseñanza de la gramática y el vocabulario, seguidas de las cuatro habilidades lingüísticas (expresión oral, habilidad auditiva, expresión escrita y comprensión lectora). La relevancia numérica de las actividades de gramática y vocabulario por encima de las demás concuerda con las descripciones recogidas que ilustran una clase de EFL tradicional. Cabe señalar que, a pesar de que el contexto de estas experiencias estuvo marcado por la pandemia, no se señalan entre las actividades, de manera numéricamente significativa, el uso de innovación y tecnologías digitales, por lo que sería deseable enriquecer las experiencias con el uso de actividades que vayan acordes al perfil de los estudiantes quienes han crecido en el uso intensivo de medios tecnológicos digitales.

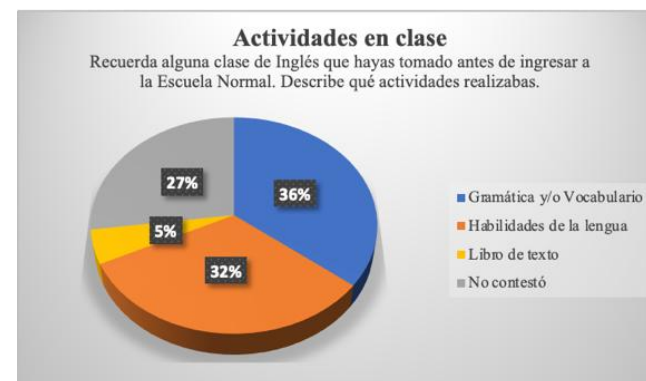


Figura 3. *Actitudes en clase*

Por último, el aspecto explorado que se relaciona con la motivación mostró que al menos, en el momento de realizar la pregunta, los alumnos dijeron tener una actitud que se puede caracterizar en términos generales como

motivada (ver figura 4). Es necesario considerar que esta pregunta ya no se refiere a la retrospectiva de experiencias anteriores, sino a las actitudes que puede tener un alumno al inicio de un curso o semestre, ante la posibilidad de un nuevo maestro, un nuevo programa, etc.



Figura 4. Actitudes hacia el aprendizaje

Conclusiones

Basados en los resultados podemos concluir que a la pregunta inicial sobre cómo fueron las experiencias previas de aprendizaje de inglés de los alumnos de la escuela normal, y de acuerdo con la teoría analizada, las respuestas apuntan a poner de relevancia que el rol del docente juega un papel fundamental, tanto por las actitudes mostradas, el compromiso, el conocimiento de la materia, la selección de estrategias de enseñanza, el uso de materiales didácticos, los libros de texto, la búsqueda del balance entre las diversas habilidades lingüísticas y el uso de la gramática y el vocabulario, así la como la motivación que pueden generar en los alumnos. Estos elementos son cruciales para darle forma a las experiencias de aprendizaje, y por tanto favorecer

la agencia y la autorregulación para el aprendizaje autónomo de la lengua extranjera.

Otra conclusión que consideramos poner sobre la mesa es que es necesario profundizar el estudio del rol que juegan las experiencias previas en el proceso de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos en la escuela normal en el día a día, en términos de aprovechamiento, autonomía, así como de qué manera estas experiencias previas determinan el éxito de su aprendizaje.

Referencias

- Branda, S. (Mayo 2018). Los distintos enfoques de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y segunda. *Revista de Educación*. VIII (11).
- Brown, D. (1997) English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In Richards, Jack C. y Renandya, Willy A. (Eds.). *Methodology in language teaching: An anthology in current practice* (pp. 9-18). Dirección General de Reforma Curricular. SEP/Cambridge University Press, 2008.
- Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education Inc.
- Csizer, K. & Kalman, C. (2019). Editorial. *Special issue of Studies in Second Language Learning and Teaching*. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz. SSSLT, 9(1), 13-17. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.1>.
- Gardner, R. (1991). Attitudes and motivation in second

language learning. In A. G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert* (pp. 43–63). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

<https://bookshelf.vitalsource.com/books/9781317783640>

Gunderson, L. et al. ESL (2009). *Literacy Instruction: A Guidebook to Theory and Practice*. 2nd ed. Routledge.

Lindsay, C. & Knight, P. Learning and Teaching English (2006). *A course for teachers*. Cambridge University Press.

Mantiri, Oktavian. (2015). Principles in Language Learning Motivation. *Linguistics and Literature Studies* 3(2):70-74, 2015. Faculty of Education and Psychology, Asia-Pacific International University. DOI: 10.13189/lis.2015.03020.

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2572235

Richards, J. C. & Rodgers, T. (2004). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.

Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Ediciones Stella y Ediciones La Crujía, <http://www.terras.edu.ar/postitulos/1/12/biblio/1-La-investigacion-base-de-la-transformacion-docente.pdf>

Thornbury, S. (2006) An -Z of ELT. *A Dictionary of Terms and Concepts*. Macmillan Publishers Limited.

Anexo A

Resultados por metacategoría

Tabla 2

<i>Metacategoría: Experiencias positivas previas</i>			
Categoría	Cadenas textuales: Actitudes del docente	Cadenas textuales: Estrategias de enseñanza	Cadenas textuales: Enfoques de la enseñanza
¿Qué te gustaba más de la forma como te daban clase? (Pregunta abierta)	<p>...El poder hacer preguntas al docente.</p> <p>...El docente buscaba nuevas maneras de explicar lo que no se entendía.</p> <p>...Que el docente nos motivaba a usar la lengua extranjera.</p> <p>...La paciencia del docente y que se trabajaba a nuestro ritmo.</p> <p>...La atención del profesor hacia los estudiantes.</p> <p>...El diálogo que existía entre el docente y los estudiantes.</p> <p>...Que la teacher realmente se preocupaba por las tareas y que se entregaran...</p> <p>...La manera en la que el maestro trataba de relacionar los temas y</p>	<p>...Algunas clases eran muy didácticas a través del uso de juegos, dibujos, canciones y diferentes dinámicas.</p> <p>...El uso de actividades dinámicas que implicaban movimiento.</p> <p>...El uso de diferentes materiales didácticos como el pizarrón, hojas de trabajo, etc.</p> <p>...Cuando las lecciones eran dinámicas con actividades que no solo fueran escribir.</p> <p>...El trabajo en equipo dentro del aula.</p> <p>...La personalización de algunas actividades.</p>	<p>...El maestro nos ponía a dialogar con nuestros compañeros (Comunicativo).</p> <p>...Después de concluir un tema la maestra asignaba una actividad para cerciorarse si se había entendido, de lo contrario se continuaba con el mismo... (Tradicional)</p> <p>...Los proyectos integradores me gustaban... (Aprendizaje Basado en Tareas)</p> <p>...Después de la comprensión de los temas, éstos se aplicaban en diferentes situaciones.</p> <p>...Se enseñaba a aplicar el conocimiento a la vida cotidiana. (Situacional)</p>

Categoría	Cadenas textuales: Actitudes del docente	Cadenas textuales: Estrategias de enseñanza	Cadenas textuales: Enfoques de la enseñanza
	actividades con cosas que nos gustaran... ...Viajar, conocer nuevos lugares y personas...		

Tabla 3

Metacategoría: Experiencias previas negativas

Categoría	Cadenas textuales: Actitud del docente	Cadenas textuales: Estrategias de enseñanza	Cadenas textuales: Actividades y materiales
¿Qué te disgustaba de la forma como te daban clase? (Pregunta abierta)	...El desinterés del docente por la materia. ...Que el profesor no volviera a explicar lo que no se entendía. ...La poca paciencia del profesor. ...El profesor en ocasiones solo se concentraba en los alumnos que sabían más. ...El profesor no sabía explicar. No le daba la importancia que realmente se necesitaba... ...El profesor no daba clase...	...Que la maestra hablaba muy rápido y a veces no entendía lo que decía. ...Que la docente solamente entraba, se sentaba y solo marcaba proyectos... ...El docente no se detenía a corregir los errores... ...el docente hablaba mucho...	...Las actividades solo eran escritas y no había actividades orales. ...La maestra exigía mucha tarea para hacer en casa. ...El docente solamente nos marcaba hacer ensayos de los temas que quisiéramos... ...solo se hacían páginas del libro... ...Formar equipos con personas que no sabes como trabajan y no te llevas bien... ...Que solo se usaban copias...

Tabla 4*Metacategoría: Ejemplos de experiencias previas de aprendizaje*

Categoría	Cadenas textuales: Práctica de las 4 habilidades (orales, escritas, comprensión lectora y practica auditiva)	Cadenas textuales: Uso de la lengua (Gramática y / o vocabulario)	Cadenas textuales: Libro de texto
Recuerda alguna clase de inglés que hayas tomado antes de ingresar a la Escuela Normal. Describe qué actividades realizabas. (Pregunta abierta)	...Sí, habían muchas actividades de writing, speaking, listening y reading, y el club de conversación. ...Hacíamos periódicos murales, cantábamos canciones, listenings y jugábamos... ...trabajar en la plataforma duolingo. ...Exposiciones de diferentes temas... ...Escuchábamos conversaciones en inglés, hacíamos lecturas, y se trabajaba pronunciación. ...se trabajaba con canciones y sus letras...	...los verbos regulares, y los aprendíamos con juegos... ...Por lo general hacer oraciones ...Aprender verbos de memoria y escribirlos... ...transcribir textos de inglés a español, terminar oraciones, casi nunca hacíamos cosas orales... ...traducir muchas oraciones ...Elaboración de pictionary... ...Tareas de gramática, presente, pasado y futuro...	...La maestra explicaba y salía del aula, nosotros teníamos que llenar el libroactividades del libro y copiar del pizarrón la teoría... ...se trabajan una gran cantidad de páginas del libro...

Tabla 5*Metacategoría: Actitudes respecto del aprendizaje*

Categoría	Cadenas textuales: Alumno motivado	Cadenas textuales: Alumno desmotivado
¿Hay algo que consideres importante mencionar acerca de cómo te sientes al aprender inglés o de la gente que habla este idioma? (Pregunta abierta)	...Me siento motivado. ...Estoy emocionado y espero recibir más herramientas que me ayuden a mejorar... ...Me siento muy interesado en aprender... ...La verdad estoy muy emocionada por aprender, ya que he tenido muchas malas experiencias... ...Me siento muy bien al aprender... ...Me gusta mucho el inglés... ...Se me dificulta, pero quiero esforzarme para aprender... ...El aprender y dominar el idioma es de suma importancia para mí... ...Es un idioma muy bonito y realmente deberíamos de aprenderlo... ...Me gustaría mucho poder entender y hablar... ...Siempre he tenido mucho interés en aprender el idioma correctamente... ...Es muy lindo aprender a hablar otro idioma... ...Me gusta aprender solo que es complicado el inglés...	...Me siento insegura al pronunciar y que mis compañeros se burlen de mí... ...Me siento raro y con temor a equivocarme... ...Me siento con miedo ya que el inglés nunca fue mi fuerte... ...Me siento nerviosa al aprender inglés... ...Me siento nerviosa porque no logro entender, ni puedo responder con facilidad... ...Me da miedo y en este momento de igual forma me frustra mucho no entender... ...Al aprender inglés me siento muy vulnerable...

Competencias comunicativas en lengua maya de docentes en formación no maya hablantes

Rocío Guadalupe Sánchez Benítez

rocio.sanchez@normaljuandediosrh.com

Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”

Resumen

El presente estudio constituye una experiencia de investigación-acción como medio de formación y aprendizaje de los profesores de maya de una Escuela Normal para y sobre su práctica, cuyo objetivo fue contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas en esta lengua de docentes en formación no maya hablantes, situación para lo cual se partió del diagnóstico, realizado a través de una serie de entrevistas en profundidad y grupos focales con docentes en formación no maya hablantes y docentes de maya. Posteriormente, tras el análisis de los datos a través de un cuadro de doble entrada, se generaron siete hipótesis de acción, que constituyeron el punto de partida para el diseño del plan de trabajo que incluyó la implementación de talleres de capacitación docente, un taller conversacional de maya básico con enfoque comunicativo para no maya hablantes, así como diversas estrategias de difusión de la lengua y la cultura maya. Posteriormente, resultado de la evaluación y reflexión del primer ciclo de cambio, se tomaron decisiones con base en lo aprendido acerca de los aciertos y desaciertos, conservando seis de las hipótesis, a las que se dio seguimiento. Finalmente, se concluyó que, el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua maya depende de que los docentes continúen involucrándose y trabajando

colaborativamente en la toma de decisiones que les permitan seguir actualizándose en la enseñanza de segundas lenguas, gracias a lo cual fue posible lograr concordancia entre los rasgos del perfil de egreso y los objetivos y el enfoque de enseñanza.

Palabras clave

Investigación-acción, competencias comunicativas, lengua maya, enfoque intercultural bilingüe, docentes en formación.

Planteamiento del problema

La Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas publicada el 13 de marzo de 2003, en sus artículos 11 y 13, establece garantizar y supervisar el acceso de la población indígena a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, así como al fomento de la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos en los niveles medio superior y superior (DOF, 2018).

En consecuencia, como resultado del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, emprendió la implementación de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe en el curso escolar 2004-2005, inicialmente en ocho entidades federativas del país, programa que la Escuela Normal de estudio adoptó un año después, durante el curso 2005-2006, con el objetivo de brindar a los estudiantes los conocimientos y habilidades específicas para la atención de la

población estudiantil indígena de las escuelas primarias (DGESPE, 2004) y que se ha refrendado en cada uno de los planes de estudio posteriores.

No obstante, a pesar de lo normativo, en concordancia con lo cual se han impartido cursos optativos, talleres y asignaturas de lengua maya, y a pesar de la existencia de tutores internos y oportunidades de práctica profesional en escuelas primarias indígenas; los reportes de supervisión y observación, complementados por los testimonios de los docentes de las escuelas primarias recabados al término de las jornadas de práctica intensiva correspondientes a séptimo y octavo semestre, evidencian que los estudiantes no maya hablantes de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe no desarrollan las competencias comunicativas básicas en lengua maya para su adecuada intervención pedagógica bilingüe en el medio indígena al egresar de la institución.

En consecuencia, la comunicación, dentro y fuera del aula, entre estudiantes maya hablantes y docentes en formación no maya hablantes se ve limitada, puesto que no cuentan con las competencias comunicativas en la lengua originaria establecidas para atender a la población estudiantil hablante de maya de las escuelas primarias indígenas y rurales, y, aunque en menor número, también presente en el medio urbano (Güemez, s.f.).

En vista de lo anterior, y de la importancia de generar cambios perdurables y superiores al beneficio exclusivo de una sola generación, se centró la atención en la esfera docente como punto de partida para dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo apoyar a los docentes de maya para desarrollar las competencias comunicativas, en esta lengua, de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe?

Para dar cuenta de esta pregunta, se planteó el siguiente objetivo:

Apoyar a los docentes de maya para desarrollar las competencias comunicativas, en esta lengua, de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe.

Metodología

Investigación Acción

En vista de que la problemática identificada es propia a una institución formadora de docentes, contexto en el cual, el logro de los rasgos del perfil de egreso es sumamente importante debido a que esto impacta directamente, a través del quehacer docente de los egresados, en el logro o fracaso de los aprendizajes esperados de los estudiantes de las escuelas primarias, se espera que los cambios favorables sean perdurables y replicables para más de un grupo o una generación, para lo cual, resulta indispensable el involucramiento de los docentes, pues son ellos los actores educativos quienes, cada ciclo escolar, pueden dar continuidad a las estrategias.

En concordancia con esto, el equipo de trabajo reconoció el potencial de la investigación-acción, ya que esta “cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa” (Bausela, 2004, p.3), y contribuye a la mejora de “la calidad de la práctica docente, (pues esta) depende de la

capacidad del educador para investigar el aula” (Aranguren, 2007, p. 175), rasgo deseable en los profesores de nivel superior. En palabras de Bausela (2002), es a través de esta metodología que los docentes pueden desarrollar progresivamente su capacidad de reflexión, planificación e introducción de mejoras en y para su práctica.

En concordancia con esto, Parra (2002) afirma que “solo una visión de la educación como una tarea práctica puede ofrecer a quienes la realizan la posibilidad de un desarrollo profesional, entendido como el ejercicio del juicio informado y autónomo acerca de la propia actividad” (p.114).

Por consiguiente, se emprendió un proceso que se desarrolló “siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación, y reflexión – evaluación” (Bausela, 2004, p.5). Modelo que se resume en las cuatro fases de McTaggart (1988, citado en Bausela, 2004, p.5)

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

Diagnóstico

El objetivo del diagnóstico consistió en identificar las teorías prácticas que gobiernan las maneras en que se desarrollan las competencias comunicativas en lengua maya de un grupo de docentes en formación cuya lengua materna es el español; en una Escuela Normal del estado de Yucatán.

Procedimiento. Se administraron entrevistas en profundidad a docentes en formación y se condujeron grupos focales con docentes en formación y docentes de lengua maya de la escuela normal, con apoyo del responsable del departamento de docencia y con previa autorización de la dirección de la escuela así como con el consentimiento de los docentes de maya quienes, de manera informada y voluntaria, se involucraron participativamente en el proyecto. Para tal fin, se diseñó un guion de entrevista (Briceño y Sánchez, 2019) para recabar información sobre las percepciones, expectativas, motivaciones e intereses, de los docentes en formación, sobre el aprendizaje de la lengua maya en la escuela normal y su empleo en las escuelas primarias, así como un guion de preguntas para los grupos focales (Briceño y Sánchez, 2020), a través del cual se obtuvieron datos respecto a las dificultades y propuestas para el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua maya, desde el punto de vista tanto de los docentes en formación como de los docentes de maya, quienes fueron previamente informados sobre el protocolo de investigación, y por ende, del propósito del diagnóstico.

Todo lo anterior en concordancia con Arnao *et al.* (2013) quienes, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje por competencias, defienden que:

[...]muchas innovaciones pedagógico curriculares y didácticas se propongan dar nuevas interpretaciones sobre el para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, cómo aprender y cómo evaluar, tomando como referente los problemas y demandas del mercado laboral, del contexto sociocultural, educativo,

económico y social, las características personales de los estudiantes (estructuras cognitivas, conocimientos previos, expectativas, intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje, competencias, habilidades, etc. (p.102).

Análisis de los datos. Una vez concluida la etapa de recolección de datos, se procedió a la transcripción de las grabaciones, de las cuáles se extrajeron cadenas semánticas que fueron registradas en un cuadro de doble entrada y dieron respuesta, por un lado, a la pregunta ¿qué pasa? y, por otro lado, a la pregunta ¿por qué pasa? Estas respuestas dieron gradualmente como resultado la generación de códigos para cada una de las cadenas semánticas. Una vez generados los códigos, se procedió a su agrupación en cinco categorías, que posibilitaron la identificación de las teorías prácticas ilustrativas de la realidad respecto al desarrollo de las competencias comunicativas en lengua maya en el contexto de la Escuela Normal.

Resultados del diagnóstico. Como resultado del análisis de los datos recolectados, se concluyó que los docentes en formación no desarrollan la competencia comunicativa en lengua maya debido a que el tiempo destinado para los cursos es muy limitado, por lo tanto, la exposición de los alumnos a la lengua, y las oportunidades de poner en práctica los conocimientos adquiridos no son suficientes. Por otro lado, las estrategias de enseñanza del docente de maya se caracterizan por tener un enfoque predominantemente gramatical y léxico, situación que afecta negativamente su motivación por aprender, debido a que no perciben un avance respecto al dominio oral de la lengua. Esto aunado a que los grupos están conformados por

docentes en formación con diferentes niveles de dominio de la lengua en los que se prioriza la atención de los alumnos maya hablantes, en este sentido, el diseño de los cursos y los contenidos desarrollados no son acordes a las necesidades de aprendizaje de los docentes en formación no maya hablantes. En otras palabras, los participantes de este estudio, así como la mayoría de la matrícula estudiantil, quienes poseen un nivel básico de dominio de la lengua maya, presentan dificultades para desarrollar tareas comunicativas, como las exposiciones y los diálogos, porque carecen de los conocimientos y habilidades propias de sus compañeros con niveles de dominio avanzado, con los que comparten cursos. En consecuencia, los docentes en formación no maya hablantes no desarrollan la confianza necesaria para comunicarse en lengua maya. Finalmente, se percibió también una ausencia del elemento cultural que da sentido al aprendizaje de lenguas.

En la Tabla 1 se presentan las teorías prácticas (TP) resultantes de las categorías y códigos obtenidos de la etapa de diagnóstico, con sus respectivas hipótesis de acción (HA).

Tabla 1.

Teorías prácticas e hipótesis de acción.

Teoría práctica	Hipótesis de acción
(TP1) Los docentes en formación tienen dificultades para entablar una conversación en maya debido a que los docentes de maya no incluyen actividades con enfoque comunicativo en sus clases.	(HA1) Si los docentes de maya incluyeran actividades con enfoque comunicativo en sus clases, entonces los docentes en formación tendrían menos dificultades para entablar una conversación en este idioma.
(TP2) Las necesidades de aprendizaje de lengua maya de los	(HA2) Si los docentes impartieran un curso de maya exclusivo para

docentes en formación principiantes no son atendidas pertinentemente porque los docentes no imparten un curso de maya exclusivo para principiantes.

(TP3) El nivel de dominio de la lengua maya de los docentes en formación no aumenta porque los docentes no integran contenidos nuevos en los cursos.

(TP4) Los docentes en formación pierden el interés en aprender maya porque los docentes de maya no implementan estrategias para dar continuidad a los cursos de maya fuera del aula.

(TP5) Los docentes en formación no están motivados para aprender maya porque los docentes de maya no implementan estrategias de difusión de la lengua y la cultura.

(TP6) Los docentes en formación consideran que los aprendizajes de maya no son significativos porque los docentes de maya no implementan estrategias de enseñanza diversas en las clases.

(TP7) El programa de tutoría interna para maya no tiene resultados efectivos porque los docentes en formación asignados como tutores internos no están capacitados para apoyar al docente de maya en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

principiantes, entonces las necesidades de aprendizaje de lengua maya de los docentes en formación podrían ser atendidas pertinentemente.

(HA3) Si los docentes integraran gradualmente contenidos nuevos a los cursos, entonces el nivel de dominio de los docentes en formación de la lengua maya aumentaría.

(HA4) Si los docentes de maya implementaran estrategias para dar continuidad a los cursos de maya fuera del aula entonces los docentes en formación no perderían el interés por aprender maya.

(HA5) Si los docentes de maya implementaran estrategias de difusión de la lengua y de la cultura entonces los docentes en formación estarían motivados para aprender maya.

(HA6) Si los docentes de maya implementaran estrategias de enseñanza diversas en las clases, entonces los aprendizajes de maya serían significativos para los docentes en formación.

(HA7) Si los docentes en formación asignados como tutores internos estuvieran capacitados para apoyar al docente de maya en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces el programa de tutoría interna para maya tendría resultados efectivos.

Fuente: Elaboración propia, con base en los resultados del trabajo de campo.

Intervención

A modo de resumen, en las Tablas 2 y 3, se presenta el plan de intervención, en sus dos ciclos, con sus respectivos objetivos, actividades, y tiempo previsto para la finalización de la implementación, así como los indicadores e instrumentos para su evaluación.

Tabla 2.

Plan de intervención. Primer ciclo.

Objetivo	Indicadores de logro	Instrumento	Actividades (Justificación teórica)	Tiempo
Que los docentes de maya implementen actividades con enfoque comunicativo en las clases.	Porcentaje de docentes que implementan actividades con enfoque comunicativo.	Ficha de observación	Taller de planeación de actividades con enfoque comunicativo (Pérez y Trejo, 2012)	1 ^a quincena de julio
Que los docentes de maya impartan un curso exclusivo para principiantes.	Porcentaje de docentes que imparten un curso exclusivo para principiantes.	Ficha de observación. Reporte de conclusión del taller conversacional de maya para no mayahablantes.	Taller conversacional de maya básico para no mayahablantes (Maqueo, 2003).	2 ^a quincena de octubre
Que los docentes de maya integren gradualmente contenidos nuevos a los cursos.	Porcentaje de docentes que integran contenidos nuevos a los cursos.	Planes de clase	Conversatorio: Perspectivas sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua maya (Murillo, 2009)	2 ^a quincena de julio
Que los docentes de maya implementen estrategias a distancia para dar continuidad a	Porcentaje de docentes que implementan estrategias a distancia para dar continuidad a los cursos.	Reporte de las estrategias a implementadas para dar continuidad a los cursos.	Estrategias para reforzar el aprendizaje (Salazar, Peña y Medina, 2018)	2 ^a quincena de noviembre

los cursos.

Que los docentes implementen estrategias de difusión de la lengua y la cultura maya.	Porcentaje de estrategias de difusión de la lengua y la cultura maya implementadas.	Reporte de estrategias de difusión de la lengua y la cultura maya implementadas.	Una actividad por mes: participaciones musicales, pláticas, talleres, conferencias, conversatorios (Jegó, 2004).	2 ^a quincena de noviembre
Que los docentes de maya implementen estrategias de enseñanza diversas en las clases.	Porcentaje de docentes que implementan estrategias de enseñanza diversas en las clases.	Ficha de observación	Taller conversacional de maya básico para no mayahablantes (Maqueo, 2003).	2 ^a quincena de octubre
Que los tutores internos apoyen al docente de maya en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Porcentaje de tutores internos que apoyan a los docentes de maya en la creación de material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de maya.	Reporte de materiales y didácticos.	Creación de materiales y recursos didácticos (Bensasson, 2010).	2 ^a quincena de noviembre

Fuente: Elaboración propia, julio 2020.

Tabla 3.

Plan de intervención. Segundo ciclo.

Objetivo	Indicadores de logro	Instrumento(s)	Actividad(es) (Justificación)	Tiempo
Que los docentes de maya implementen actividades con enfoque comunicativo en las clases	Porcentaje de docentes que implementan actividades con enfoque comunicativo	Constancia de participación en el taller Planeaciones Lista de cotejo	Taller de enseñanza de lenguas a través del enfoque comunicativo Diseño de formato de planeación	Finaliza 2 ^a quincena de abril
Que los docentes de maya diseñen un curso exclusivo para	Porcentaje de docentes que diseñan un curso de maya exclusivo para	Curso en plataforma virtual	Reuniones de trabajo colegiado para el diseño y habilitación del curso virtual en	Finaliza 1 ^a quincena de abril

principiantes.	principiantes. Un curso virtual de maya para principiantes.		<i>Moodle</i>	
Que los docentes implementen estrategias de difusión cultural de la lengua maya.	Porcentaje de docentes que participan en el diseño, coordinación e implementación de estrategias de difusión cultural de la lengua maya. Lista de actividades para la difusión de la lengua y la cultura maya.	Reporte de estrategias de difusión de la lengua y la cultura maya implementadas	Commemoración del Día Internacional de la Lengua Materna Diseño, coordinación e implementación colegiada de actividades para la difusión de la lengua y la cultura maya	Finaliza 1ª quincena de abril.
Que los docentes de maya implementen estrategias a distancia para dar continuidad a los cursos.	Porcentaje de docentes que diseñan un curso de maya exclusivo para principiantes. Un curso virtual de maya para principiantes	Curso en plataforma virtual	Reuniones de trabajo colegiado para el diseño y habilitación del curso virtual en <i>Moodle</i>	Finaliza 1ª quincena de abril
Que los docentes de maya implementen estrategias de enseñanza diversas en las clases.	Porcentaje de docentes que implementan estrategias de enseñanza diversas en las clases. Registro de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lengua maya.	Constancia de participación en el taller. Planeaciones Ficha de observación	Taller de estrategias de enseñanza para segundas lenguas Diseño de formato de planeación	Finaliza 1ª quincena de abril
Que los tutores internos reciban capacitación en estrategias	Porcentaje de tutores internos que participan en el taller de	Reporte de productos generados resultado de las	Taller de capacitación en estrategias de enseñanza para	Finaliza 1ª quincena de abril.

de enseñanza para segundas lenguas. capacitación sesiones del taller. segundas lenguas.

Fuente: Elaboración propia, enero, 2021.

Conclusiones

La investigación acción en el contexto educativo, y particularmente en las instituciones formadoras de docentes es muy útil, siempre y cuando los docentes presenten interés y disposición genuinos por el cambio y la mejora de sus prácticas, partiendo del reconocimiento de que los cambios dependen de flexibilidad, empeño, constancia y 'profesionalismo necesarios para poner en práctica cosas nuevas, para atreverse a sumarse al trabajo colaborativo, interdisciplinario y/o multidisciplinario, para involucrarse en procesos de actualización, capacitación, re aprendizaje, y para aprovechar el préstamo de saberes en beneficio último y primordial del aprendizaje de los alumnos, antes que de los procesos administrativos institucionales y personales.

En concordancia con lo anterior, y en vista del reconocimiento de las diversas maneras de responder a la pregunta de investigación sobre cómo apoyar a los docentes de maya para desarrollar las competencias comunicativas en esta lengua de docentes en formación cuya lengua materna es el español, así como del tiempo necesario para poder verificar el nivel de desarrollo de los estudiantes, para lo que se requiere de un periodo mucho más extenso al establecido en el cronograma del proyecto debido a que la adquisición de una segunda lengua depende de un número mínimo estimado de horas para adquirir las habilidades propias a cada uno de

los seis niveles referentes, fue prioritario abordar la problemática de manera global a través de la atención de necesidades identificadas en el diagnóstico que, en conjunto, contribuyeron a que, independientemente del nivel, la adquisición de maya sobrepasara los límites de la memorización de reglas gramaticales o conjuntos de vocabulario, elementos que, por sí solos, no constituyen herramientas o recursos suficientes para que los estudiantes puedan comunicarse en la lengua meta

En este sentido, a pesar de las dificultades enfrentadas y de los ajustes realizados, se corroboró que las estrategias diseñadas para las hipótesis de acción comprendieron aspectos relevantes e inherentes al desarrollo de la competencia comunicativa y al rasgo del perfil de egreso correspondiente, y brindaron cohesión y coherencia a los objetivos del programa de enseñanza de lengua indígena, al método y las estrategias docentes y al rasgo del perfil de egreso referente al desarrollo de las competencias comunicativas y, por otro lado, reforzaron el interés y la motivación por enseñar y aprender sobre la cultura maya, origen y escenario en el que la lengua y su uso cobran sentido.

Por otro lado, las estrategias de capacitación permitieron que los docentes de maya aprendieran elementos básicos sobre el enfoque comunicativo, su relación con el desarrollo de la competencia comunicativa, las funciones lingüísticas y el diseño de actividades, así como el impacto positivo de su implementación en el incremento de la motivación, de la participación y del involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por último, uno de los logros más relevantes fue que se impartió, por primera vez en la Escuela Normal, un curso explícitamente con enfoque comunicativo que fue, al mismo tiempo, la primera experiencia de aprendizaje de maya exclusiva para no maya hablantes; por otro lado, gracias al involucramiento de talleristas externos, los estudiantes tuvieron la oportunidad de entrar en contacto con otros estilos docentes y, debido a que el curso se ofreció abiertamente a todos los estudiantes, los participantes pudieron interactuar y aprender con compañeros de otros grupos.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2004). *Repensando la investigación-acción participativa*. Grupo editorial Lumen Humanitas. https://www.siis.net/documentos/Digitalizados/22939_Repensando%20la%20investigacion.pdf
- Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela Caracas* 28(82) 173-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908202>
- Arnao, M.; Aguilar, F.; Santisteban, K. (2013). Problemas para desarrollar la competencia comunicativo-investigativa en educación básica y superior. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 2(2),99-115. ISSN: 2305-8552. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521>

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>

Bensasson, L. (2010). *El Náhuatl en Morelos. Propuesta para la elaboración de métodos y materiales audiovisuales de la lengua náhuatl*. [tesis de grado, Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos].

<https://catedracarlosmontemayor.files.wordpress.com/2020/03/tesis-laura-bensasson-2010.pdf>

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2004). *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y Estructura Curricular. Plan de Estudios* 1997.

<https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lepr/ib/plan.pdf>

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2018). *Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. Plan* 2018.

<https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/125>

Güemez, M. (s.f.). La lengua maya en el contexto sociolingüístico de la Península de Yucatán. *Yucatán. Identidad y Cultura Maya. Universidad Autónoma de Yucatán*.

<https://www.mayas.uady.mx/articulos/peninsula.html#autor>

Jegó, N. (2004). Universidad y difusión cultural. *Eencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (39),63-71. ISSN: 0188-168X

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34003908>

Murillo, J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 3-6.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/551143001>

Parra, C. (2002). Investigación-Acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, (5), 113-125. ISSN: 0123-1294.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400510>

Pérez, H.; Trejo, M. (2012). La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas. *Atenas*, 3(19), 84-93.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478048955007>

Salazar, C.; Peña, C.; Medina, R. (2018). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la docencia universitaria. Experiencias desde el aula*. Universidad de Colima. http://ww.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/Estrategias-de-ensenanza-y-aprendizaje-para-la-docencia-universitaria_473.pdf

Secretaría de Educación Pública (2012). *Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*.

<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/norm>

atividad/acuerdos/WFaT6ua7Qv-acuerdo_651.pdf

Ley *General* de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. *Diario Oficial de la Federación*, México, 13 de marzo de 2003.

Maqueo, A. (2003). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo, de la teoría a la práctica*. [Tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de México].
<http://132.248.9.195/ppt2002/0321773/0321773.pdf>

Violencia y discurso de odio: desafíos para la formación de docentes

Graciela Cortés Camarillo

graciela.cortes@normalrodolfo.edu.mx

Leyla Gisela Leo Peraza

gisela.leo@normalrodolfo.edu.mx

Jesús Deifilio Rosales Ávila

jesus.rosales@normalrodolfo.edu.mx

Escuela Normal de Educación Primaria

“Rodolfo Menéndez de la Peña”

Resumen

Se presenta un proyecto de investigación que está en curso. Se lleva a cabo en una Escuela Normal Pública que ofrece la licenciatura en educación primaria. Se presenta un proyecto de investigación que está en curso, en fase inicial. Se lleva a cabo en una Escuela Normal Pública que ofrece la licenciatura en educación primaria. El proyecto busca explorar y mejorar diversos aspectos de la formación de los futuros docentes que cursan la licenciatura. Con la intención final de mejorar las prácticas pedagógicas de los estudiantes.

Palabras clave

Violencia, discursos de odio, discriminación, formación docente.

Introducción

El programa de formación inicial para docentes de educación primaria, en su Plan de estudios de 2022, plantea su fundamentación en un enfoque de género y derechos

humanos, así como en la interculturalidad crítica y la atención a la diversidad. De esta manera, define un marco ético que orienta las decisiones pedagógicas y expresa el tipo de docente que se desea formar.

En el perfil de egreso del programa educativo se precisa que el/la docente que se espera formar se asume como agente de transformación, que desempeña su labor en el respeto a los derechos de todas las personas en la búsqueda de un mejor futuro para todos y todas. Asimismo, orienta hacia procesos que busquen que la justicia y la valoración de la diversidad sean horizonte construido desde el reconocimiento de los derechos humanos. También enfatiza la concientización en la procuración de la erradicación de la violencia en todas sus formas: física, emocional, de género, psicológica, sexual, racial, entre otras.

Planteamiento del problema

Los desafíos que la sociedad contemporánea plantea a la educación son múltiples y de alta relevancia. El aumento de la violencia en diversos ámbitos es uno de ellos. La situación actual en México es preocupante. La política educativa expresa su confianza en que la escuela sea sustento del bienestar social y aporte significativamente en la eliminación de la violencia. A pesar de que la escuela debe ser un lugar seguro, a menudo es un lugar en donde no solo se ejerce la violencia sino también se favorece que suceda. El papel del/de la docente es considerado clave en tanto que puede promover valores que conduzcan a relaciones respetuosas y de valoración mutua. Lamentablemente, la normalización de la violencia ha sido un elemento que forma

parte de los mecanismos sociales de construcción de las relaciones sociales fuera y dentro de la escuela. Las poblaciones en desventaja han sido generalmente las que reciben muestras de discriminación y violencia. Los discursos de odio se han generalizado y han servido de base para establecer relaciones abusivas y violentas.

Con el propósito de generar y fortalecer una cultura basada en el respeto mutuo y valoración de la diversidad, es importante atender la formación de docentes, ya que constituye una fase importante donde se pueden identificar las concepciones que sirven de base para promover o permitir prácticas violentas en la escuela y en las prácticas docentes que se generarán en el futuro. El problema que da origen a este trabajo es la necesidad en diagnosticar las percepciones que los/las futuros/futuras docentes tienen con respecto a los discursos de odio, mismas que sirven de base para el ejercicio de la violencia en las escuelas. La pregunta de investigación que guía este estudio es ¿Cuáles son los discursos de odio que los futuros/las futuras docentes reconocen como parte de su repertorio conceptual y ético para la construcción de relaciones sociales?

Marco teórico

Violencia y discriminación en educación.

La educación es un derecho humano habilitante que permite lograr el ejercicio pleno de otros derechos: salud, empleo, justicia, etc. es decir, la vida que deseamos para todos y todas quienes compartimos la vida en este planeta. Sin embargo, algunos sectores de población sufren en mayor medida la exclusión, lo que afecta en sus capacidades

presentes y futuras para hacer frente a los desafíos sociales.

The Global Bullying Dataset registró que en 126 países se reportaron tasas de bullying que van del 32% al 36% perpetrada por niños y niñas. La escuela es un ambiente que debería ser seguro, en donde niños, niñas y adolescentes desarrollan procesos de socialización y construyen mecanismos sicosociales. Sin embargo, las escuelas son muchas veces lugares hostiles para aquellos y aquellas estudiantes que sean percibidos(as) como “diferentes” por lo que sufren de acoso frente a la pasividad de la comunidad escolar. Entre otros grupos que sufren violencia o acoso en el ámbito escolar se pueden mencionar también a las personas de la comunidad LGTB, las poblaciones migrantes y jóvenes en situación de pobreza.

Moyano y Sánchez (2020) condujeron un metaestudio en el que hicieron una revisión de literatura en donde se registra acoso escolar contra estudiantes LGBT. Encontraron que el acoso en contra de estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes es a menudo expresado en la forma de actitudes, estigmatización, o conductas discriminatorias mostradas a personas homosexuales o quienes no se conducen de acuerdo con los roles de género socialmente establecidos. La comunidad LGBT enfrenta discriminación significativa y tienen mayor probabilidad de sufrir diversos tipos de bullying en comparación con la población heterosexual, lo que puede reflejarse en la calidad de su aprendizaje, participación y, en ocasiones, en abandono escolar.

En otro de los escenarios de la situación, de acuerdo con Zúñiga y Carrillo (2020), los niños y las niñas migrantes

que regresan a vivir de Estados Unidos a México están en grandes posibilidades de abandonar la escuela y agudizar el estatus de vulnerabilidad en el que ya se encuentran. La migración de Estados Unidos a México implica también exclusión escolar, tanto como la de México a Estados Unidos. Por otra parte, Castro, García y López (2020) estudian la exclusión social juvenil en un grupo de jóvenes hombres entre 15 y 26 años de edad, en una ciudad del norte de México. El impacto de este problema se puede observar en la ruptura de sus posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales; es decir perder el vínculo con la sociedad y las oportunidades que esto implica. Pepe, Moreno. y Martinelli (2021) estudiaron la relación que existe entre la exclusión social y el crimen, encontrando que esta conexión es resultado de la percepción de falta de reconocimiento. La categoría de menosprecio, estudiada por Axel Honneth, es explicada como una negociación entre la lucha por reconocimiento y las pretensiones de reivindicación identitaria. Este autor postula que el reconocimiento desplaza la concepción de justicia desde su acepción tradicional de redistribución material hacia la noción de vida satisfactoria. La exclusión social disminuye el autorrespeto, porque la persona se refiere a sí misma como no merecedora del mismo trato que sus pares. El crimen acecha principalmente a estos jóvenes que no logran una percepción de vida satisfactoria.

México y la región latinoamericana registran niveles de violencia preocupantes. Es uno de los mayores obstáculos al desarrollo y bienestar social. Se ha demostrado que los jóvenes eligen actividades violentas por diversos factores,

uno de ellos es el desempleo juvenil, conectado cercanamente con la baja escolaridad resultado del abandono temprano de la escuela junto con otros problemas sociales. “El Ponchis” un adolescente detenido como presunto responsable de varios homicidios dijo que fue a la escuela antes de unirse a la banda de narcotraficantes. “Yo estudiaba”, pero explicó después que dejó la escuela. “Ya no quise estudiar... no me gustó”. Entre los factores del incremento de la juventud en la delincuencia están la escasa condición económica y los bajos niveles de estudios. Según el abogado Hanzel Holzhaimer, del Reclusorio Norte, la mayoría de los adolescentes sentenciados tienen entre 14 y 18 años y su nivel escolar apenas alcanza la secundaria. Por este perfil varios analistas han señalado que hasta siete millones de jóvenes son vulnerables al crimen organizado, porque no estudian ni trabajan (Emmerich, 2011).

La cultura de violencia en los medios de comunicación también juega un papel importante, pues la normaliza y conduce a la imitación de la violencia y a la disminución de las inhibiciones sociales. La violencia no solo genera costos que los gobiernos bien podrían utilizar para programas educativos y de salud sino también significa una baja en la productividad, en el ingreso y en el desarrollo. La violencia es un mal en sí mismo desde el punto de vista de los derechos humanos y la pérdida de años de vida saludable por parte de la población.

Por otra parte, los discursos de odio se han dispersado ampliamente y han agravado la situación convirtiéndose en una chispa que promueve la violencia y los ataques extremistas contra grupos y personas por el simple hecho de

ser quienes son. La discriminación y violación de derechos humanos obstaculizan la cohesión social (UNESCO, 2023).

Las causas de la violencia son múltiples y la forma de prevenirla y combatirla demanda un esfuerzo contra hegemónico en el que la educación juega un papel importante. Las políticas económicas y sociales que se requieren incluyen el incremento del acceso y culminación de la educación básica, el mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas públicas, pero también la reducción de las disparidades de ingreso lo cual está conectado con el círculo virtuoso que incluye a la educación.

Claramente, la violencia y el crimen que hemos visto crecer en los últimos años, plantean a la educación un desafío al que no puede sustraerse. Es imposible pensar en el desarrollo y el futuro de la humanidad sin sociedades pacíficas, justas e inclusivas. instituciones públicas sólidas entre las cuales, la educación brinda un marco fundamental para la construcción de una sociedad incluyente. Si bien el papel de la educación para lograr la paz, la justicia y la inclusión, no es independiente del que juegan otras instituciones, ciertamente muy poco podría lograrse sin sus contribuciones. Para lograr sociedades pacíficas no basta reducir la violencia; es necesario planteamientos que generen un marco ético que garantice el ejercicio de los derechos humanos, la equidad, la justicia y la inclusión así como el fomento para el trabajo conjunto y auto determinado en la búsqueda de soluciones a corto, mediano y largo plazo que garanticen la participación inclusiva en la toma de decisiones de asuntos que afectan sus vidas pero también en general, las sociales así como la libertad para expresar las propias

opiniones en cualquier ámbito. Una educación que impulse un cambio definitivo para promover la inclusión y la valoración hacia las personas sin importar su procedencia, su origen étnico, su religión, orientación sexual u opinión. En pocas palabras, una educación que propugna y trabaje por una vida digna para todos y todas, sin la cual no hay paz posible.

Sin embargo, las instituciones educativas han sido con frecuencia agentes de homogeneización, generando condiciones para la discriminación y la exclusión. El aprecio por la diversidad, aunque declarada, no se logra. Es común que se refuercen los estereotipos de roles de género, se rechazan las identidades sexuales no binarias. Por otra parte, se demanda que los alumnos y las alumnas aprendan el idioma “nacional”. En México, desde 1992, se reconoció constitucionalmente el carácter pluricultural del país. Aunque formalmente se ha pronunciado por el reconocimiento de lenguas y culturas indígenas, en la realidad, los avances son muy pobres y por el contrario, las lenguas mexicanas tienden a desaparecer.

En algunos casos, los sistemas educativos también han servido como promotores de ideologías de odio y para el adoctrinamiento político, la propaganda, la censura y la segregación. El currículum oculto ha difundido, consciente e inconscientemente, así como con prácticas educativas discriminatorias, prejuicios de diversos tipos que han contribuido a fomentar discursos de odio. A menudo, niños, niñas, adolescentes y jóvenes, han vivido experiencias que refuerzan la discriminación y la exclusión, han sido testigos y participantes activos(as) de las jerarquías excluyentes y de

diferentes formas de abuso y violencia en la comunidad escolar. Las políticas y prácticas excluyentes en los entornos educativos van desde los procesos de contratación de los agentes educativos, hasta la segregación lingüística, los nombres y las mascotas de las escuelas y la elección de obras de arte, celebraciones, excursiones y oradores invitados. Todo esto envía señales a los/las estudiantes y a la comunidad en general que pueden desafiar o reforzar la desigualdad y la exclusión; la invisibilidad, la nula representación, etc. La cultura de toma de decisiones de cada escuela tiene un impacto potencial en las decisiones posteriores de los alumnos de producir, compartir o difundir lenguaje de odio, de exclusión y propaganda deshumanizante.

De acuerdo con UNESCO (2023), enfrentar la violencia y el discurso de odio en las escuelas, y así la discriminación y la exclusión no es un asunto exclusivamente conceptual ni técnico, requiere un marco político y ético comprometido con la equidad y la justicia social. Significa, no solamente, que las y los actores educativos se comprometan con los mandatos legales e institucionales sino también con un conjunto de valores morales y culturales que integren un marco ético como base de un actuar político. No es una tarea simple, que puede ser integrada mecánicamente al currículum; sino una compleja que requiere construcción de comunidad, formación de identidades en la diversidad. El personal que integra las comunidades escolares necesitamos apoyos para aprender a lidiar con un balance entre nuestras responsabilidades docentes, las normas y los derechos en el marco que ofrece una perspectiva pedagógica que es

fundamental para el aprendizaje, para el diálogo crítico en el salón de clases y la conversación con colegas al mismo tiempo que podemos proteger a nuestros alumnos y alumnas de la violencia y el discurso de odio. Los sistemas educativos no deben permitir que el personal, los/las estudiantes o el curriculum sean promotores o expresen prejuicios, insultos ni sean agentes de la discriminación y la violación a los derechos humanos. El racismo, la misoginia, la xenofobia, la discriminación contra cualquier grupo o persona de minorías no debe ser permitido.

El discurso de odio es portador de intenciones diversas como la polarización, la división, el antagonismo y la atemorización de un grupo o un individuo. El impacto del discurso de odio se potencializa con las dinámicas del poder. Cuando un líder educativo, autoridad, docente, padre/madre, tutor/tutor, entrenador/entrenadora mantienen silencio ante acciones de este tipo, incurre en alentar e incrementar el daño que hace el discurso de odio en las personas afectadas.

La violencia y el discurso de odio están enraizados en el prejuicio y la falta de valoración de la diversidad cultural y de opiniones. Si esas actitudes pueden ser aprendidas, también pueden ser desaprendidas. Cuando líderes políticos, educativos y medios de comunicación se unen al desafío, puede lograrse. Los discursos excluyentes deben ser detectados y debilitados, eliminados. “Nosotros” y “ellos” es a menudo una forma existencial de amenazar a “los otros” que puede incitar a una reacción que dañe. Las narrativas que hablan de la pureza y la contaminación de las culturas, por ejemplo, pueden ser y a menudo lo han sido, precursores de la violencia y la humanización de la sociedad. En lugar de

estos discursos debemos animar otros en donde seamos un solo grupo, con diversidad de intereses, metas comunes y otras diferentes; en la búsqueda del bien común y de un futuro sostenible.

Sin embargo, el solo reconocimiento de la diversidad es un paso necesario, pero no suficiente. Una mirada intercultural solo nos deja en el límite de la posibilidad de cambiar las relaciones de poder. La interculturalidad en educación ha cobrado interés en las últimas décadas; sin embargo, de acuerdo con Walsh (2010), la educación intercultural en sí no logrará combatir la discriminación y la violencia. La interculturalidad en educación sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004) y, por ende, en la reconstrucción de sus estructuras que permita superar la racialización, inferiorización y deshumanización. La visión intercultural que no cuestiona, no aporta para el combate a la violencia, la discriminación y el discurso de odio. Se refiere a la mera descripción básica y general al contacto e intercambio entre culturas. Es decir, relaciones entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas; relaciones que generalmente se asumen como neutras; esto es, se minimiza las asimetrías de poder, los conflictos y la dominación que se presentan en las relaciones.

Es necesario mirar más allá, con el lente de la interculturalidad crítica. Desde esta perspectiva, el problema no es la convivencia entre diferentes culturas o personas. El problema es la estructura asimétrica que sostiene la

desigualdad y la violencia. Esto es que la diferencia se construye dentro de esa estructura racializada y que presume jerarquías. Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica se convierte en una herramienta que construye en la equidad y para la equidad. La interculturalidad crítica requiere la transformación de las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales a partir de un edificio ético y político en donde se redefine el “estar” “ser”, “pensar”, “conocer”, “aprender” “sentir” y “vivir” distintas. Es un proceso en construcción que parte de condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Es un proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos que requiere cambiar, no solo las relaciones sino las estructuras, las condiciones y los dispositivos de poder que apuntalan la jerarquización y la desigualdad que conduce a la inferiorización de unos/unas, la racialización del poder, la discriminación y desde luego la violencia.

La interculturalidad crítica no se limita a reconocer, tolerar, o incluir lo diferente dentro de la matriz y estructuras sociales establecidas. Pretende rehacer, reconceptualizar y refundar las estructuras sociales, epistémicas y ontológicas que construyan relaciones equitativas, prácticas sociales y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Re-fundar las instituciones, entre ellas la educación. Es por esto que la interculturalidad crítica no se enfoca solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con la visión de equidad que hará posible una convivencia justa. Y es por eso mismo que la interculturalidad crítica debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad para la

paz, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta.

Metodología

Se presenta un proyecto de investigación que está en curso. El diseño metodológico seleccionado es mixto, secuencial. En la primera etapa se llevará a cabo un trabajo cuantitativo basado en un cuestionario. En la segunda fase, el estudio se desarrollará a partir de metodología cualitativa, a través de entrevistas grupales e individuales. En estos momentos se está elaborando un cuestionario con escala tipo likert cuyo objetivo es identificar los discursos de odio que forman parte del repertorio conceptual y ético que reconocen los futuros/las futuras docentes como propios. Las dimensiones del cuestionario son: género, identidad de género, origen étnico, color de la piel, edad, discapacidad y estatus socio económico. El cuestionario será administrado de manera electrónica a partir de Google forms. La población objeto de estudio está integrada por todos los/las participantes de las escuelas Normales públicas del estado de Yucatán. Se pretende hacer un censo. El análisis de los datos para los resultados generados por el cuestionario se hará a través de estadística descriptiva con los datos demográficos: género, edad, programa académico y lugar de residencia. Estadística inferencial será utilizada para analizar los resultados comparativos en materia los discursos de odio asumidos como propios de acuerdo con el género, la edad, el programa académico y el lugar de residencia.

Para el análisis cualitativo se plantea hacer el registro en audio de las entrevistas grupales e individuales. El análisis se llevará a cabo de acuerdo con la propuesta de Miles y Hubermans (1994) en donde la clasificación, categorización y búsqueda de patrones sirven de base para comprender los patrones de discriminación y odio presentes en la población.

Resultados

Se espera que los resultados puedan ofrecer una propuesta para mejorar el curriculum para la formación inicial de docentes que pueda trabajar en la construcción de una perspectiva crítica que cuestione las relaciones asimétricas de poder y construya nuevas estructuras que conduzcan a relaciones de respeto y valoración mutua que conduzcan a una sociedad pacífica basada en la justicia.

Referencias

- Buvinic, M.; Morrison, A. & Orlando, M. (2005). Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe. *Papeles de población*, 11(43), 167-214. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000100008&lng=es&tlng=es.
- Castro, L., García, C., López, R. (2020) Exclusión social, inclusión política y autoestima de jóvenes en pobreza. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 38-50 <https://comunidades.cepal.org/ilpes/es/taxonomy/term/4>
- Emmerich, N. (2011). *Cruce de fuego: niños, niñas y adolescentes*

en el narcotráfico mexicano. Trabajo presentado en el Encuentro Bilateral para el Estudio del Maltrato y el Abuso Sexual Infanto-Juvenil, 21 de setiembre de 2011, Mexicali, Baja California, México.

- Moyano, N. y Sanchez, M. (2020) Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Agression and violent behavior*. 53(julio-agosto 2020)
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Pepe, C.; Moreno, P. y Martinelli, G. (2021). Bienestar Social, Autoestima y Reconocimiento: Estudio Empírico sobre Crimen y Exclusión Basado en la Categoría de Menosprecio de Axel Honneth. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 11-26. Epub May 25, 2021. <https://doi.org/10.15446/rcp.v30n1.80978>
- Sánchez Torres, F y Núñez Méndez, J. (2001). *Determinantes del crimen violento en un país altamente violento: el caso de Colombia*. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.
- UNESCO (2015) *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 - Educación 2030*.
- UNESCO (2023). *Addressing hate speech through education. A guide for policy makers*. France. UNESCO 2030.
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Zúñiga, V. & Carrillo, E. (2020). Migración y exclusión

escolar: truncamiento de la educación básica en menores migrantes de Estados Unidos a México. *Estudios sociológicos*, 38(114), 655-688. Epub 25 de noviembre de 2020.
<https://doi.org/10.24201/es.2020v38n114.1907>

Riesgos psicosociales en docentes de escuelas Normales públicas del Estado de Yucatán

Hebelth Hamlet Lizama Estrada

hamletlizama@gmail.com

Registro orcid: 0000-0001-5286-7712

Escuela Normal de Dzidzantún

Resumen

La docencia es una actividad altamente demandante por la sobrecarga de tareas y los conflictos a los que se enfrentan los docentes, producen estrés y consecuencias en la salud mental y física. La investigación de corte cuantitativa, descriptiva y transeccional, se propuso analizar los factores de riesgo psicosociales que explican los niveles de ansiedad y depresión de los docentes de escuelas Normales públicas del estado de Yucatán. El estudio se realizó con los docentes que accedieron y los resultados obtenidos refieren que el 23 % correspondiente a 21 casos se ubicó en el nivel alto, el 29 % siendo de 26 sujetos se encontró en el medio; así mismo, un 34 % de los participantes (31), en el rango bajo y, por último, el 14 % (13) obtuvo el nivel despreciable.

Palabras clave

Educación Superior Pública, Educación Normalista, Riesgos de trabajo, Salud mental.

Introducción

Si se reconoce a la docencia como actividad profesional compleja por los múltiples elementos que inciden en ella, es innegable el hecho que ha tenido que cambiar para adecuarse a las situaciones específicas de las

transformaciones de cada momento histórico en el que se desarrolla. Sin embargo, afirmarlo por simple deducción sería entrar en el campo de lo especulativo, por eso, es fundamental identificar que en el ámbito de lo social y político

se ha centrado en demandar mejor formación y tratamiento profesional al magisterio, y en culpabilizar de las dificultades que enfrenta el profesorado, hasta cierto punto, a la profesión docente, lo que ha ocasionado en esta una profunda crisis y grandes desventajas respecto de las demás profesiones (Lucio, 2018).

El demérito social del magisterio se ha mantenido con el transcurrir de los años, agudizándose en el periodo de 2012- 2013, en el que, desde el aparato de gobierno por los medios de comunicación masiva tradicionales y las tecnologías de la comunicación (tic), se denostó la labor docente como argumento para la implementación de la llamada Reforma Educativa. Así, en el imaginario popular se creó un discurso de enfrentamiento, hecho que, sin duda, resultó un placebo para las familias que habían renunciado tiempo atrás, al compromiso de educar a sus hijos o tutorados.

No es posible afirmar que el magisterio no es responsable en gran parte de los conflictos que se presentan dentro de la escuela y con el contexto que la rodea. Lo que sí es viable es la presunción que la escuela se encuentra cada vez más sola en la tarea educativa, con padres de familia, sociedad en general y gobierno que escarnecen la profesión y atribuyen a ella los fracasos, pero, a la vez, le demeritan los

éxitos; por lo cual, produce en quien la ejerce, aislamiento, desconfianza, desvalorización personal, desprofesionalización y, sobre todo, genera mucho estrés.

Sin importar el tipo, modalidad o nivel educativo, no hay que olvidar que la escuela está conformada por personas que interactúan entre sí, lo cual, se realiza a partir de un marco jurídico que establece aquellos reglamentos y normas que orientan y definen las actuaciones institucionales y del personal que las conforman. Pero estas mismas, amplían las funciones que le corresponde desarrollar o atender, al mismo tiempo, que, a través de códigos o protocolos, limitan y vulneran al docente.

La docencia es una actividad altamente demandante por la sobrecarga de tareas propias de la actividad, así, entre la elaboración de planificaciones, la selección de medios o recursos de enseñanza, el acopio de materiales de apoyo para el aprendizaje y la puesta en escena del propio acto educativo, irrumpen las demandas administrativas que cambian como las autoridades educativas en turno.

Es tal la cantidad de situaciones urgentes, inesperadas y, muchas veces, fuera de su ámbito de competencia, que el docente se ve en tantas ocasiones, sobrepasado por ellas, lo que genera estrés; así mismo, las consecuencias que este genera en su salud mental y física “cobra una cuota importante tanto para la calidad de los procesos educativos, como para la calidad de vida de docentes y estudiantes” (Santos, 2004, citado en Trujillo, Castillo y García, 2019). No es difícil de imaginar que el individuo ante la presencia constante de situaciones que le generan estrés dentro y fuera de la escuela en la que labora, va modificando sus hábitos y

en la manera como se desempeña en los diferentes entornos en los que transita. Con el transcurrir del tiempo, va produciendo múltiples alteraciones en su vida; así mismo, va ensayando estrategias de evitación de las situaciones consideradas como potenciales amenazas, porque, le resultan estresores y dañinas,

incluso en algunos casos, el docente se “galvaniza emocionalmente”, y ve pasar sus días frente a grupo en un ejercicio de descuento de las jornadas escolares que le faltan para jubilarse, apenas sintiendo emociones, o enfrentando desafíos o sorpresas. Se vuelven indiferentes con respecto a su realidad (Santos, 2004, citado en Trujillo, Castillo y García, 2019).

Los estresores pueden definirse como aquellas “situaciones desencadenantes del estrés, cualquier estímulo interno o externo al individuo que propicie un desequilibrio del funcionamiento dinámico del organismo es considerado un estresor” (Sierra, 2021). Si bien, estos forman parte de la vida de los seres humanos, en las instituciones educativas por las condiciones laborales, sociales y psicológicas mencionadas previamente son comunes.

Las escuelas son centros laborales y los que en ella se desempeñan están protegidos por la ley. En el aspecto laboral se habla de los denominados riesgos de trabajo, a los cuales se les identifica como riesgos psicosociales, mismos que, la Organización Internacional del Trabajo (1986), definió como “las interacciones que se ha demostrado ejercen una influencia negativa en la salud de los trabajadores a través de sus percepciones y experiencia”. También, es

conceptualizada como “ los aspectos del diseño y gestión del trabajo, así como sus contextos sociales y organizativos, que tienen potencial para causar daños psicológicos o físicos (Cox y Griffiths, 2005) ((Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST), O.A. 2018).

Si algo se puede asegurar con obviedad, es que, la docencia es una actividad profesional que se ejerce en y a través de interrelaciones que se presentan de manera constante. Al interactuar con los estudiantes requiere que lo haga desde la perspectiva de líder; lo cual, “es influir sobre una persona o grupo para el logro de metas comunes. En el aula, el profesor es siempre el líder, independientemente de lo bien o mal que lo haga” (De los Reyes y De los Reyes, 2020) En el seno institucional se producen intercambios relacionales continuos, además de los que se producen en el aula, los trabajadores de la educación requieren situaciones comunicativas con padres de familia, con los demás docentes, con los directivos y demás agentes institucionales. En suma, es un interminable entramado social; lo cual, genera tensiones como producto de sus relaciones. Las instituciones educativas no son la excepción a este fenómeno

La presente investigación se interesó en generar conocimiento en el campo de la educación Normal en el Estado de Yucatán, relacionado con los riesgos psicosociales a los que se enfrentan los docentes formadores de docentes de educación básica. Resultó fundamental realizarla, porque, se encontró limitada la información producida por investigaciones realizadas en la docencia y en mayor medida, en Yucatán. El objetivo general que se planteó fue analizar los factores de riesgo psicosociales que explican los niveles

de ansiedad y depresión de los docentes de escuelas Normales públicas del estado de Yucatán.

Pregunta de Investigación

¿Qué factores de riesgo psicosociales explican los elevados niveles de ansiedad y depresión de los docentes de educación Normal del estado de Yucatán, durante el año 2021-2022?

Antecedentes

En 2017, Camacho y Mayorga publicaron el artículo de investigación titulado Riesgos laborales psicosociales. Perspectiva organizacional, jurídica y social, desarrollado bajo la perspectiva cualitativa, con el propósito de realizar “El análisis de los conflictos laborales y de los riesgos psicosociales es el interés de esta investigación, así como su impacto en los trabajadores de la empresa, en la organización misma y en los terceros”(Camacho y Mayorga 2017, p. 161). Las conclusiones a las que se llegó en la investigación fueron:

Inconscientemente las empresas pueden propiciar o influir en la generación de un mal clima organizacional. Aspectos como la precarización laboral, infraestructura inadecuada, líderes autoritarios o políticas internas, pueden desencadenar conflictos entre los mismos trabajadores o la afectación en su salud. ...

Las empresas deben activar protocolos y realizar procedimientos para identificar sus conflictos, sus riesgos propios y aprender a tratarlos (Camacho y Mayorga 2017, p. 170).

Uribe (2020) desarrolló la investigación titulada Riesgos psicosociales, burnout y psicosomáticos en trabajadores del sector público. El objetivo fue “mostrar en forma descriptiva y comparativa la prevalencia existente de los riesgos psicosociales en trabajadores mexicanos del sector público”. Para realizarlo “el método implementado fue estadística descriptiva y análisis de correlaciones Pearson; así como, ecuaciones estructurales”. Los resultados

dieron lugar a identificar variables de riesgo psicosocial, la originalidad radica en identificar las variables de mayor influencia y moderadoras del burnout, los resultados dieron lugar a identificar variables de riesgo psicosocial muy prevalentes entre este tipo de trabajadores; así como, identificar que los trastornos de dolor y de sueño cobran importancia como posible impacto en la salud del trabajador, las limitaciones son la falta de representatividad de los sujetos de estudio en el sector público

Objetivos

El Objetivo General que orientó la investigación fue: Analizar los factores de riesgo psicosociales que explican los elevados niveles de ansiedad y depresión de los docentes de educación Normal del estado de Yucatán, durante el año 2022-2023.

Los objetivos específicos se formularon fueron: Identificar los factores de riesgo psicosociales que manifiestan los docentes, clasificar los factores de riesgo psicosociales por su origen y afectación; así como, Interpretar los resultados obtenidos.

Justificación

La investigación resulta fundamental de realizar, porque, se está incumpliendo la Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención, que establece la obligación que tienen los centros laborales de garantizar entornos de trabajo seguros. Sin embargo, hasta la fecha en que se plantó la presente investigación, no se han implementado medidas tendientes al cumplimiento de la citada Norma.

Resulta importante expresar que la docencia es reconocida como una de las profesiones que somete a condiciones elevadas de estrés y de forma permanente a las y los profesionistas que la ejercen. Así mismo, es común encontrar entre el personal docente, situaciones elevadas de ansiedad y depresión que pudieran desembocar en lo que se denomina el Síndrome del Docente quemado o Síndrome del burnout y los trastornos psicosomáticos que genera.

Metodología

Por las características propias de la investigación fue de corte cuantitativa, con un tipo de estudio descriptivo y diseño transeccional. Para la recopilación de la información se empleó el cuestionario estandarizado **Guía de Referencia III**. Identificación y análisis de los factores de riesgo psicosocial y evaluación del entorno organizacional en los centros de trabajo que proporciona la Secretaría del Trabajo de México, el cual, está presentado a partir de un escalamiento tipo Likert, con cinco opciones de respuesta que van desde el siempre, hasta el nunca, y, con puntajes de

cuatro para el máximo y cero para el mínimo. Está compuesto por 72 ítems, mismos que, corresponde en el caso que el trabajador sea jefe de otros y de 68 cuando no lo es. Los reactivos están agrupados en cinco categorías: Ambiente de trabajo, factores propios de la actividad, organización del tiempo de trabajo, liderazgo y relaciones en el trabajo y, por último, el entorno organizacional.

Cada una de las categorías mencionadas previamente, comprenden diez dominios de análisis: Condiciones en el ambiente de trabajo, carga de Trabajo, falta de control sobre el trabajo, jornada de trabajo, interferencia en la relación trabajo familia, liderazgo, relaciones en el trabajo, violencia, reconocimiento del desempeño, insuficiente sentido de pertenencia e inestabilidad, véase apéndice A. Grupos de ítems por dimensión, dominio y categoría. Para la calificación final se consideran los siguientes criterios:

Tabla 1.

Calificación y resultados del cuestionario.

Resultado del cuestionario	Nulo o despreciable	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Calificación final del cuestionario C_{final}	$C_{final} < 50$	$50 \leq C_{final} < 75$	$75 \leq C_{final} < 99$	$99 \leq C_{final} < 140$	$C_{final} \geq 140$

Fuente: Guía de Referencia 3. Cuestionario de riesgos psicosociales y riesgos de trabajo.

Para la operacionalización del cuestionario y la obtención de información, se recurrió a los docentes de las escuelas Normales públicas del Estado de Yucatán, a quienes se les solicitó responder en línea, a partir de la plataforma Google Forms, accediendo a hacerlo un total de 91 docentes, de cuatro de las seis Escuelas Normales públicas del Estado

de Yucatán, tal como se aprecia en la Figura 1.

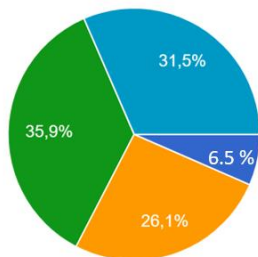


Figura 1. Porcentaje de Participación en la Encuesta por Escuela Normal.

Resultados

Con los datos obtenidos de la encuesta se procedió a la integración de estos en una matriz de datos en Excel. A partir de esta se organizó y se concentró para su análisis a través de la estadística descriptiva, obteniéndose que el promedio fue de 55.391, lo que ubica a la mayoría de los casos en el nivel bajo de riesgo psicosocial; del mismo modo, se ubicó la Mediana en 55 y la Moda en 65. La Desviación estándar de los datos fue de 23.81.

La dispersión de los datos puede observarse en la Figura 2, en ella, se percibe con claridad cómo se agrupan alrededor de los niveles bajo y medio, identificándose mucho menos en el alto y en el despreciable, no existiendo casos en el muy alto.

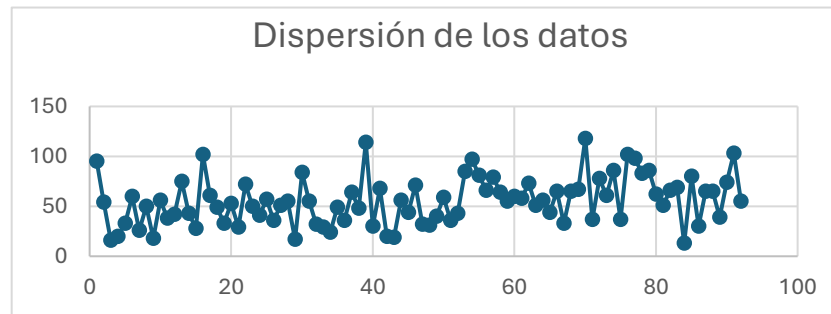


Figura 2. Dispersión de los datos

El primer análisis fue la distribución de niveles de riesgo, el cual puede observarse en la Figura 3. Los resultados indicaron que no se encontró algún caso ubicado en el nivel muy alto, siendo que el 23 % correspondiente a 21 casos se ubicó en el nivel alto, el 29 % siendo de 26 sujetos se encontró en el medio; así mismo, un 34 % de los participantes (31), en el rango bajo y, por último, el 14 % (13) obtuvo el nivel despreciable.

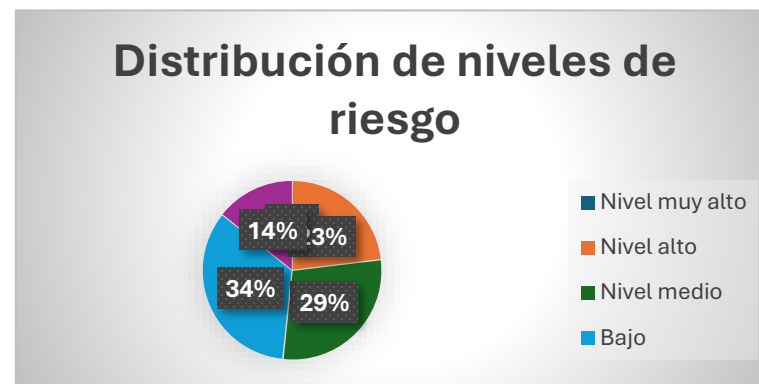


Figura 3. Distribución de niveles de riesgo.

Con la finalidad de realizar mayor análisis de los datos, en la Tabla 2. Se presenta los resultados del nivel alto. En ella se clasificó la información agrupándola en rangos de tipo de contrato y la edad en el servicio profesional; por lo cual, se identificó que el 66.60 % de los sujetos son de

contrato de base y el 33.30 %, temporal.

Con respecto del tiempo de servicio, se detectó que el personal de base ubicado en un rango mayor de 20 años de antigüedad, que representó el 78.57 % de los sujetos manifiesta nivel alto de riesgos psicosociales. Por lo contrario, el 85.71 % de los de contrato que están en esta situación, tienen entre 0 y 15 años de servicio.

Tabla 2.

Concentrado de resultados de los datos de nivel alto.

Nivel alto	Contra to	100	Antigüe dad	De base	%	De con trato	%
Base	14	66.60%	Entre 30 años y 35 años	3	21.42		
Tem poral	7	33.30%	Entre 25 y 30 años	5	35.71		
			Entre 20 y 25 años	3	21.42	1	14.28
			Entre 15 y 20 años	2	14.28		
			Entre 10 y 15	0	0	2	28.57
			Entre 5 y 10	0	0	2	28.57
			Entre 0 y 5 años	1	7.14	2	28.57
				n= 14		n= 7	99.99

Es relevante también, que al hacer la comparativa por géneros se apreció una enorme diferencia: las mujeres dominaron con un 66.66 % y los hombres con el 33.33 % del total (Figura 4). Por lo cual, duplicaron los casos.

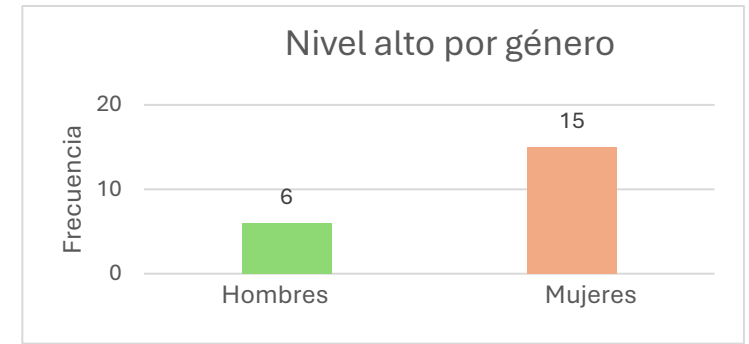


Figura 4. Nivel alto de riesgo por género

Cuando el análisis se traslada al nivel medio de riesgo los resultados son diferentes, si se habla del tipo de contrato que tienen los sujetos, del total un 42.30 % son de base y un 57.69 % de contrato temporal, lo cual, resulta significativo, presentándose en la Tabla 3. En el rubro de grupo más vulnerable con respecto de su antigüedad en el servicio, el correspondiente entre 5 y 10 años, que presentó un 56.25 %; sin embargo, este fue exclusivo a los que tienen contrato temporal. En los que tienen base permanente, el más elevado se ubicó entre 20 y 25 años, con un 30 %.

Tabla 3.

Nivel medio de riesgo psicosocial

Medio	Canti dad	%	Antigüe dad	De base	%	De con trato	%
			Más de 35	2	20	0	0
Base	11	42.30 %	Entre 30 años y 35 años	1	10	0	0
Tem poral	15	57.69 %	Entre 25 y 30 años	2	20	0	0
Total	26	100 %	Entre 20 y 25 años	3	30	0	0
			Entre 15 y 20 años	1	10	2	12.5

Entre 10 y 15	1	10	5	31.25
Entre 5 y 10	0	0	9	56.25
Entre 0 y 5 años	0	0	0	0
	10	100	16	100

Al comparar la tendencia por género (Figura 5), se mantiene que es mayor la incidencia en las mujeres, obteniendo el 57.69 (15), en comparación con el 42.30 (11), correspondiente a los hombres.

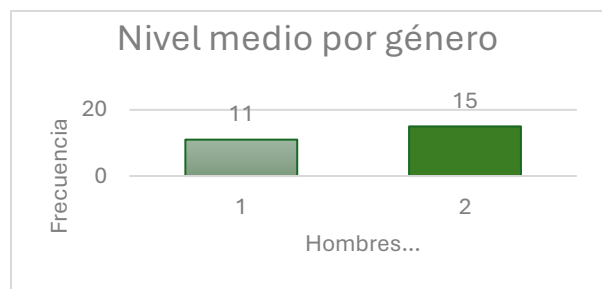


Figura 5. Nivel medio por género

En el nivel bajo se encuentra que el personal de base tiene menor presencia en este nivel con un 38.7 %, en comparación con el de contrato con un 61.29 %, lo que indica que el tipo de contratación influye de cierta manera, lo que se aprecia en la Tabla 4. En el rubro de la antigüedad como factor, en el periodo de los 20 a los 30 años hay mayor incidencia, con un 50 % de los casos; cuanto que, en lo de contrato temporal, el 47.36 se ubica de 0 a 5 años.

Tabla 4.

Nivel bajo

Nivel bajo	Frecuencia	%	Antigüedad	De base	%	De contrato	%
			Más de 35	2	16.66	0	

Base	12	38.7	Entre 30 años y 35 años	1	8.33	0	
Contra- to	19	61.29	Entre 25 y 30 años	3	25	0	
			Entre 20 y 25 años	3	25	1	5.26
			Entre 15 y 20 años	2	16.66	0	
			Entre 10 y 15	1	8.33	4	21.05
			Entre 5 y 10	0		5	26.31
			Entre 0 y 5 años	0		9	47.36

Al realizar el análisis contemplando la perspectiva de género Figura 6, 14 son hombres y 17 mujeres, siendo la diferencia entre ambos un 9.67 % a favor de las segundas. De igual manera, se mantiene la mayoría de los casos femeninos.

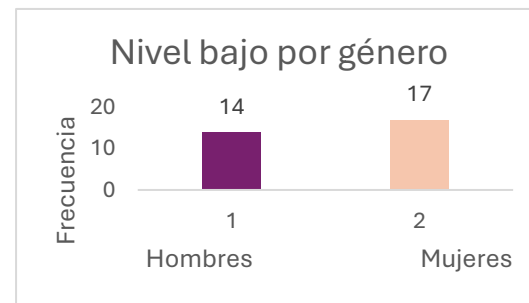


Figura 6. Nivel bajo por género

Por último, en el nivel despreciable se ubicaron 13 casos (Figura 7), predominando las mujeres con 11 representantes, frente a 2 hombres. En el rango de antigüedad predominó de 0 a 5 años y personal de contrato temporal, existiendo uno solo de base.

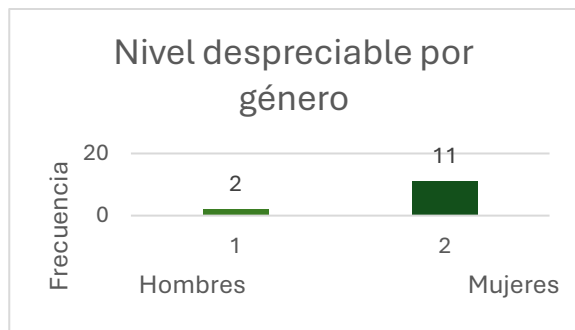


Figura 7. Nivel despreciable por género

Conclusiones

Al término de la investigación resulta fundamental dar cuenta de las conclusiones a las que se llegó, para tal fin, se exponen las siguientes:

La pandemia ocasionada por el Covid- 19, fue sin duda un factor importante en la vida de las escuelas y para los docentes, sus afectaciones, sin embargo, no fueron semejantes, ni equivalentes. Lo anterior, se afirma, porque, cada persona tuvo vivencias diferentes en este tiempo.

Los resultados obtenidos al comparar las escuelas Normales de trabajo de los docentes fueron notablemente diferentes, siendo mayor en la única EN que al momento de la recopilación de información, ya estaba en modalidad presencial con los estudiantes, siendo esta la Escuela Normal de Dzidzantún. De manera general, se aprecia diferencias entre los resultados obtenidos por el personal de base y el de contrato limitado, requiriéndose mayor estudio para explicar con precisión los factores que lo originan en los últimos mencionados. Se retroalimentó a aquellos docentes quienes obtuvieron puntajes que los ubicó entre el rango de manifestación de riesgo psicosociales, de manera oportuna y

directamente a cada uno.

Es fundamental que cada EN tenga en cuenta la prevención de riesgos psicosociales e implemente políticas y estrategias efectivas de prevención y, en caso de que existan, de mitigación. Esto, porque, la salud mental es un elemento desatendido entre los docentes

Referencias

- Camacho, A., y Mayorga, D. (2017). Riesgos laborales psicosociales. Perspectiva organizacional, jurídica y social. *Revista Prolegómenos* II:161. doi: 10.18359/prole.3047.
- De los Reyes, E. & De los Reyes, S., (2020). Las relaciones humanas del profesorado con los estudiantes y el entorno docente. En: *Manual de docencia universitaria*. Carcelona: Consejo Editorial Idp/Ice, Ub-Octaedro, p. 150.
- Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST), O.A., M. P. (2018). *El efecto sobre la salud de los riesgos psicosociales en el trabajo: una visión general*. Madrid.
- Lucio, R.. (2018). Aprendiendo del pasado para prever el futuro. *La Formación Docente: Horizontes y rutas de innovación*. Buenos Aires, Argentina.: CLASO.
- Sandoval Gutiérrez, F., Islas Salinas, P. y Domínguez Chavira, C.T (2019). Carácter y práctica docente. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 235-245), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Apéndice A

Grupos de ítems por dimensión, dominio y categoría.

<i>Categoría</i>	<i>Dominio</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>
Ambiente de trabajo	Condiciones en el ambiente de trabajo	Condiciones peligrosas e inseguras	1, 3
		Condiciones deficientes e insalubres	2, 4
		Trabajos peligrosos	5
Factores propios de la actividad	Carga de Trabajo	Cargas cuantitativas	6, 12
		Ritmos de trabajo acelerado	7, 8
		Carga mental	8, 19, 11
		Cargas psicológicas emocionales	65, 66, 67, 68
		Cargas de alta responsabilidad	13, 14
		Cargas contradictorias o inconsistentes	15, 16
	Falta de control sobre el trabajo	Falta de control y autonomía sobre el trabajo	25, 26, 27, 28
		Insuficiente participación y manejo del cambio	29, 30
		Limitada o nula posibilidad de desarrollo	23, 24
		Limitada o inexistente capacitación	35, 36
Organización del tiempo de trabajo	Jornada de trabajo	Jornadas de trabajo extensas	17, 18
	Interferencia en la relación trabajo familia	Influencia del trabajo fuera del centro laboral	19, 20
Influencia de las responsabilidades familiares			21, 22
Liderazgo y relaciones en el trabajo	Liderazgo	Escasa claridad de funciones	31, 32, 33, 34
		Características del liderazgo	37, 38, 39, 40, 41
	Relaciones en el trabajo	Relaciones sociales en el trabajo	42, 43, 44, 45, 46
		Deficiente relación con los colaboradores que supervisa	69, 70, 71, 72
	Violencia	Violencia laboral	57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64
Entorno organizacional	Reconocimiento del desempeño	Escasa o nula retroalimentación del desempeño	47, 48
		Escaso o nulo reconocimiento y compensación	49, 50, 51, 52
	Insuficiente sentido de pertenencia e inestabilidad	Limitado sentido de pertenencia	55, 56
		Limitado sentido de pertenencia	53, 54

Fuente: Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

Apéndice B
Libro de códigos.

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1, 4, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57	0	1	2	3	4
2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 29, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72	4	3	2	1	0

Fuente: Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

Apéndice C
Para la calificación de la categoría.

Resultado del dominio	Nulo o despreciable	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Condiciones en el ambiente de trabajo	$C_{dom} < 5$	$5 \leq C_{dom} < 9$	$9 \leq C_{dom} < 11$	$11 \leq C_{dom} < 14$	$C_{dom} \geq 14$
Carga de trabajo	$C_{dom} < 15$	$15 \leq C_{dom} < 21$	$21 \leq C_{dom} < 27$	$27 \leq C_{dom} < 37$	$C_{dom} \geq 37$
Falta de control sobre el trabajo	$C_{dom} < 11$	$11 \leq C_{dom} < 16$	$16 \leq C_{dom} < 21$	$21 \leq C_{dom} < 25$	$C_{dom} \geq 25$
Jornada de trabajo	$C_{dom} < 1$	$1 \leq C_{dom} < 2$	$2 \leq C_{dom} < 4$	$4 \leq C_{dom} < 6$	$C_{dom} \geq 6$
Interferencia en la relación trabajo-familia	$C_{dom} < 4$	$4 \leq C_{dom} < 6$	$6 \leq C_{dom} < 8$	$8 \leq C_{dom} < 10$	$C_{dom} \geq 10$
Liderazgo	$C_{dom} < 9$	$9 \leq C_{dom} < 12$	$12 \leq C_{dom} < 16$	$16 \leq C_{dom} < 20$	$C_{dom} \geq 20$
Relaciones en el trabajo	$C_{dom} < 10$	$10 \leq C_{dom} < 13$	$13 \leq C_{dom} < 17$	$17 \leq C_{dom} < 21$	$C_{dom} \geq 21$
Violencia	$C_{dom} < 7$	$7 \leq C_{dom} < 10$	$10 \leq C_{dom} < 13$	$13 \leq C_{dom} < 16$	$C_{dom} \geq 16$
Reconocimiento del desempeño	$C_{dom} < 6$	$6 \leq C_{dom} < 10$	$10 \leq C_{dom} < 14$	$14 \leq C_{dom} < 18$	$C_{dom} \geq 18$
Insuficiente sentido de pertenencia e, inestabilidad	$C_{dom} < 4$	$4 \leq C_{dom} < 6$	$6 \leq C_{dom} < 8$	$8 \leq C_{dom} < 10$	$C_{dom} \geq 10$

Fuente: Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

Apéndice D

Para la calificación del Dominio.

Nivel de riesgo	Necesidad de acción
Muy alto	Se requiere realizar el análisis de cada categoría y dominio para establecer las acciones de intervención apropiadas, mediante un Programa de intervención que deberá incluir evaluaciones específicas ¹ , y contemplar campañas de sensibilización, revisar la política de prevención de riesgos psicosociales y programas para la prevención de los factores de riesgo psicosocial, la promoción de un entorno organizacional favorable y la prevención de la violencia laboral, así como reforzar su aplicación y difusión.
Alto	Se requiere realizar un análisis de cada categoría y dominio, de manera que se puedan determinar las acciones de intervención apropiadas a través de un Programa de intervención, que podrá incluir una evaluación específica ¹ y deberá incluir una campaña de sensibilización, revisar la política de prevención de riesgos psicosociales y programas para la prevención de los factores de riesgo psicosocial, la promoción de un entorno organizacional favorable y la prevención de la violencia laboral, así como reforzar su aplicación y difusión.
Medio	Se requiere revisar la política de prevención de riesgos psicosociales y programas para la prevención de los factores de riesgo psicosocial, la promoción de un entorno organizacional favorable y la prevención de la violencia laboral, así como reforzar su aplicación y difusión, mediante un Programa de intervención.

Fuente: Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

Apéndice E

Criterios para la toma de acciones.

Bajo	Es necesario una mayor difusión de la política de prevención de riesgos psicosociales y programas para: la prevención de los factores de riesgo psicosocial, la promoción de un entorno organizacional favorable y la prevención de la violencia laboral.
Nulo	El riesgo resulta despreciable por lo que no se requiere medidas adicionales.

Fuente: Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

El docente como investigador de su quehacer educativo

Azurena María del Socorro Molina Molas.

azurenamolina@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 A

Resumen

En esta ponencia se retoma la importancia que tiene el docente ante las exigencias que le exige la sociedad, como parte importante del proceso de formación de los alumnos que asisten a una institución educativa. La tarea del docente esta siempre regida por aspectos institucionales como los planes de clase, las políticas educativas del momento, los requerimientos que la sociedad en su momento le está demandando. Así la práctica educativa, va respondiendo a la ideología de la clase dominante. A pesar de esto, los docentes en el desarrollo de su proceso de enseñanza- aprendizaje, intentan a través de su profesionalización, innovar y responder a sus alumnos en las necesidades que éstos presentan. John Dewey 1989, señala que los docentes realizan una acción de reflexión de su quehacer educativo, éstos analizan su práctica en la vida diaria de una forma persistente y cuidadosa, con la intención de mejorarla día a día. En esta ponencia se presentan algunas respuestas y reflexiones del quehacer docente en la práctica educativa cotidiana, esto es parte de los resultados que se han obtenido de la investigación que se está realizando en la Universidad pedagógica Nacional Unidad 31 A, con los alumnos docentes de la Maestría en Educación Básica, generación 2012 -2014. Las reflexiones vertidas, son los resultados que se dan dentro del aula con diferentes docentes, con perfiles distintos y

formación profesional básica que es la licenciatura y con docentes con el grado de maestros, en donde cada quién presenta capacidades cognitivas, emocionales o sociales, distintas.

Palabras clave

Docente, práctica reflexiva, diversidad y políticas educativas.

Desarrollo

Como institución pública, formadora de docentes la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 A, tiene el compromiso de contribuir en la producción y socialización de conocimientos en dónde, como docentes en servicio, y alumnos de la Maestría en Educación Básica, reflexionen, analicen y conozcan los aspectos inherentes a su práctica docente, se espera que busquen soluciones a los problemas que sus alumnos presentan en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y que inciden en su quehacer educativo.

Como alumnos de un programa de posgrado en donde se les pide la reflexión y análisis de su práctica, analizando la política educativa en turno y cómo está va permeando en las decisiones que lleva a cabo en las acciones que en su práctica realiza, como lo es la planeación que lleva a cabo para poder desarrollar el proceso de enseñanza con sus alumnos, apegado a los lineamientos que le solicitan.

Nuestros alumnos, se observa que, en el proceso de su práctica docente, están respondiendo con más herramientas a los cambios que le van solicitando en el Plan de estudio, de la política educativa en turno, esto se da al momento de realizar con ellos el análisis de su práctica docente, llevar a

cabo la reflexión y el análisis, al elaborar sus proyectos de intervención educativa.

En este siglo XXI, educar es una tarea compleja, abrumadora y poco reconocida. Ser docente ya no es sólo enseñar a leer y a escribir, como muchos pensaban, ser docente es saber que te enfrentarás a situaciones complejas y diversas y que se necesita estar preparado con las herramientas suficientes para poder llevar a cabo estos cambios.

La tarea del docente implica incidir en diversos ámbitos como lo es la escuela, el aula y el contexto, que lo van conduciendo a diversos ambientes que hacen que éste, deba tener una formación más amplia y profesionalizante.

Educar en estos tiempos es una tarea de compromiso y ética profesional; el docente enfrenta día a día desafíos que le exigen una reflexión constante de su tarea educativa. Se dan cambios en los individuos, en la sociedad, en las profesiones y en su forma de llevar a cabo su práctica docente; se le va exigiendo a éste, una nueva manera de enseñar, porque el alumno con el que estará en contacto cada día que pasa es diferente, su contexto está rodeado de mucha información que tiene a su disposición por el internet, por las nuevas tecnologías que van surgiendo.

Cada día la sociedad del conocimiento lo va envolviendo. Así, el docente para poder responder adecuadamente no puede quedarse con la formación que adquirió en la etapa de su vida académica, porque está ya está obsoleta.

Los retos que la sociedad le exige al docente, lo van obligando día a día a seguir preparándose y formándose

profesionalmente, para lograr responder y adaptarse a las transformaciones por las que ésta pasando la sociedad, que va incidiendo poco a poco en la vida de sus educandos.

Por lo que se espera que su situación laboral, es decir lo que realiza en el aula y fuera de ella con sus alumnos, debiera de ir transformándose al igual que el proceso de cambio que se da en la sociedad del conocimiento.

El educador con los años de experiencia que va adquiriendo en su quehacer educativo, se espera que vaya reflexionando en lo que hace a diario y cómo lo hace, sin saberlo, él, se está convirtiendo en un agente de análisis y reflexión de su propia práctica, en un investigador de la realidad que vive, y que está en constante evolución.

El maestro va adquiriendo un rol de protagonista de la educación, se muestra activo, hábil, bien preparado, movilizando saberes para lograr poder incidir adecuadamente en su práctica docente.

El maestro al reflexionar sobre lo que hace, se permite diseñar y adecuar la planificación para que sus alumnos tengan mejores opciones de ir adquiriendo los saberes.

Flores (2004) señala que en ese análisis de su práctica lo va llevando a reflexionar y será la piedra angular, para la modificación de esa práctica educativa.

Conforme va evolucionado en su desarrollo profesional, adquiere aprendizajes pedagógicos, personales, como institucionales que le permiten ir mejorado las prácticas en el aula, las cuales hacen que se den cambios de muchos tipos, desde la actitud como profesor, hasta la adaptación de estrategias innovadoras que estarán basadas en las necesidades de sus alumnos, y así tendrá más

elementos para poder responder a los cambios que se van dando al programa educativo, con el cual debe de interactuar constantemente para poder llevar a cabo su práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De ahí que el maestro, tenga la obligación de estarse actualizándose y preparándose constantemente, para poder innovar en sus estrategias y metodologías didácticas, que le permitan poder avanzar en su desarrollo profesional y ser cada día un docente innovador; es decir, que pueda incidir en su práctica y saber por qué lo está haciendo.

El desarrollo profesional del docente considera aprendizajes diversos y más si éstos aprendizajes están íntimamente relacionados con su quehacer educativo, cómo lo es la Maestría en Educación básica que le permite adquirir los elementos, teoría y las herramientas para poder ser un crítico de su práctica docente. , esto es importante porque lo está estudiando y haciendo en su preparación de adquirir un nivel superior a la licenciatura, debe ser algo que lo ayude y brinde las herramientas necesarias para solucionar y atender con eficiencia, los múltiples cambios que se han dado en la reconceptualización de los saberes docentes, de lo que resulta válido a la hora de enseñar, de lo que está haciendo a diario en la vida del aula, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los resultados a la hora de modificar estrategias didácticas, de la diversidad del alumnado, de los cambios en las organizaciones, y más.

El gobierno con sus políticas de estado y educativas, pretende atender la atención a esa diversidad que se presenta en el sistema educativo.

Atender la diversidad de situaciones que se presentan

en las aulas entre los docentes, el alumnado y las necesidades propias del contexto en dónde se halla inmersa esa diversidad, se considera que como docentes será necesario estar constantemente preparándose de manera profesional para ir adquiriendo los elementos y las herramientas metodológicas, los recursos y la teoría que justificará sus acciones, para conocer los materiales y hacer las adaptaciones curriculares que sean necesarias, en el desempeño del quehacer educativo.

La Maestría en Educación Básica, responde según la encuesta aplicada a los alumnos en estudio, a estas necesidades y demandas que como docentes requieren para analizar y reflexionar sobre su práctica docente, puesto que les brinda la oportunidad a través de las lecturas y actividades propuestas en este posgrado analizar el rol que como docentes desempeñan.

La tensión como se dijo antes, en otro artículo derivado de esta investigación, pone en tela de juicio el trabajo que cada docente realiza.

Los alumnos entrevistados manifestaron que esta Maestría responde a las demandas que requieren como docentes en un mundo contemporáneo, adquieren competencias para la vida, y obtienen a través de la reflexión, conocer más las problemáticas que viven en el aula con sus alumnos, obtienen el conocimiento para responder a situaciones de incertidumbre y de cambio. Adquieren habilidades de innovación, de creación y solución de problemas, como la capacidad del trabajo en equipo y de interacción en un marco de respeto a la diversidad, mediadas por el internet, las tecnologías de información y de

comunicación.

Es importante señalar que como docentes se deben identificar los conceptos que sustentan la teoría de la práctica reflexiva, que conformaron una propuesta de análisis de la enseñanza.

Es importante señalar que un docente reflexivo, considera los siguientes factores clave, mantener la mente abierta y saber escuchar distintos puntos de vista, aceptar lo bueno y lo malo de sus propias perspectivas, ser responsable en todas y cada una de sus acciones laborales, sociales, culturales, políticas, etc., considerando las consecuencias de sus acciones: ser honesto y responsable. Al respecto Flores (2004) señala que el docente debe ser mediador, innovador, motivador, actualizado, autorregulado y creativo.

Si se analiza lo escrito en líneas arriba, es importante considerar la importancia que tiene un docente. Este, tiene un trabajo de análisis muy amplio el cual lo debe hacer a conciencia e ir puntualizando los aspectos en los que hay que mejorar, los que tendría que cambiar y aquello que debería aprender. Es decir, estar en constante reflexión de su práctica docente (Flores, 2004.)

Reflexionar conlleva a decidir, cambiar, dejar de lado las metodologías tradicionalistas, fijarse metas precisas y no perderlas de vista al actuar.

Como docentes se debe hacer uso de las competencias educativas, las cuales debe poner en práctica a lo largo de su labor educativa, para poder lograr que sus estudiantes adquieran los aprendizajes esperados y puedan ser competentes para su vida (Hurtado Baca, 2016).

De ahí que, en las últimas décadas, que el ser un

profesional reflexivo, sea igual a ser un profesor investigador.

La innovación cuando se piensa como la predisposición a la exploración de nuevas ideas, propuestas y aportes para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, se hace necesario reflexionar en cómo se puede solucionar y eso nos lleva a querer elaborar un plan de trabajo, que pueda responder a la solución de esa problemática.

Al respecto Stenhouse (1985) afirma que es necesaria la adopción de los profesores con una actitud investigadora, que tengan la disposición para examinar con sentido crítico y sistemático la propia actividad práctica.

El profesor al preocuparse por comprender mejor su propia práctica se espera se enfrente a los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia.

Es importante que los docentes comuniquen y den a conocer lo que hacen, porque son resultados de sus reflexiones, trabajo e investigación para los otros que aún están iniciando y que se sienten perdidos.

Por último, es importante concluir y señalar que Donald Schon (1983) considera que todo profesional, consciente o inconscientemente, elabora conocimientos a partir de su práctica cuando enfrenta problemas que debe resolver, cuando evalúa casos específicos, porque valoriza la reflexión desde y sobre la acción como forma legítima de conocimiento profesional.

Por ello se dice que cuando alguien reflexiona desde la acción, se convierte en un investigador, cuando se piensa en la innovación como predisposición a la exploración de

nuevas ideas, de elaboración de propuestas y aportes para la solución de situaciones problemáticas de la práctica docente, esta más que claro, que es necesario pensar en términos de un determinado plan de trabajo. Por ejemplo, cuando desarrolla un proyecto de investigación acción o su proyecto de intervención.

Ante todo, lo antes expresado es que se considera que la práctica educativa es compleja y se espera que los docentes tengan las herramientas para poder incidir adecuadamente en su práctica docente.

Un docente reflexivo e investigador, de sus propias acciones, debe reconocer que, ningún cambio educativo es posible, si no se cuenta con docentes en diálogo e interacción entre sus prácticas y las teorías (Anijovich, 2006).

El docente ha tenido la necesidad de ir cambiando su quehacer docente en el transcurso de los años, lo que ha permitido profesionalizar su desempeño por medio de un aprendizaje continuo, él debe continuar preparándose, seguir analizando y reflexionado, tener una actitud de mejora y cambio, esto será lo que redituará en la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Esta ponencia forma parte del análisis y la reflexión, que los docentes llevan a cabo al estar estudiando la Maestría, la cual, hasta ahora, se considera que les está aportando esas herramientas y conocimientos, que permitirá que vaya innovando en su quehacer docente. Ya al término de esta investigación, se presentarán los resultados finales obtenidos.

Referencias

Aguerrondo, I. (2004), Los desafíos de la política educativa

relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV (COORDS. MAESTROS EN América Latina: *Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile, PREAL-CINDE, 247pag.

Anijovich, R y Mora, S. (2006). El docente reflexivo: clave para la innovación. *Reflexión académica*, VII(7), 125-127.

Dewey, J. (2016). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.

Flores O.S. (2004). *La práctica reflexiva*. Antología de seminarios de Investigación: Práctica educativa 2004. Secretaria de Educación Jalisco.

Hurtado Baca, E, (2016).La práctica reflexiva: condición indispensable para el ejercicio docente. En, Trujillo Holguín, J. a y García Leos, J.L (coords), *Desarrollo Profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.,pp.172-176.

Schon, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Docentes en formación maya hablantes

Rocío Guadalupe Sánchez Benítez
rocio.sanchez@normaljuandediosrh.com

Roberto Briceño Briceño
roberto.briceno@normaljuandediosrh.com

Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”

Resumen

El presente trabajo está constituido por los resultados de la primera fase del proyecto de investigación “identidad(es) étnicas de docentes en formación” desarrollado en la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” como estrategia para la mejora de la implementación del Programa Institucional de Tutorías. Los datos recolectados tienen como propósito ofrecer información puntual acerca de las y los docentes maya hablantes, que pueda ser aprovechada y brinde pertinencia a la toma de decisiones para la acción tutorial. La recolección de datos se llevó a cabo a través de dos instrumentos: un grupo focal en el que participaron 12 docentes en formación, maya hablantes, de nuevo ingreso de la segunda generación de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria y, un cuestionario semi estructurado aplicado a la comunidad estudiantil maya hablante de ambos planes vigentes al momento del estudio, el 2018 y el 2022, correspondientes a la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y a la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria respectivamente.

Palabras clave

Docentes, formación, maya hablante, tutoría, necesidades, diversidad cultural.

Planteamiento del problema

De acuerdo con Tejeda (2016),

Para los estudiantes la tutoría es, efectivamente, una función docente, que corresponde brindarla al profesor quien debe ser responsable, capaz y profesional al desempeñarse como asesor, guía y orientador. Sin embargo su actividad no solo se restringe al ámbito académico, al estudio, a las asignaturas, al trabajo escolar; la tutoría fundamentalmente es apoyo, ayuda en esta dirección. Igualmente, brindar apoyo y supervisión en la metodología de estudio y de trabajo, dar confianza, conocer y comprender los factores de la vida personal del estudiante (la cual influye directa o indirectamente en su desempeño) (p.893).

Es así que, el punto de partida de la acción tutorial académico-integral para docentes en formación deba de ser el conocimiento de quienes son ellas y ellos, de dónde vienen, y, entre muchos aspectos más, qué traen consigo a la Escuela Normal, al aula, a las escuelas primarias de práctica; pues, en palabras de Molina (2004) “hablar de tutoría en la educación superior implica aceptar la participación del aspecto social en los procesos de construcción del conocimiento” (p.35).

En relación con la premisa anterior, se hace evidente la necesidad de conocer los aspectos sociales que dan forma al estudiantado; no obstante, y como en todo grupo humano,

habrá que reconocer que no todas y todos somos iguales y que algunas de nuestras diferencias, como es el caso del elemento lingüístico, determinan, por ejemplo, cómo aprendemos, cómo interactuamos, cómo nos relacionamos, y hasta cómo percibimos a las y los demás. Por lo tanto, en el caso de la Escuela Normal de estudio, donde actualmente se imparten dos programas: la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, y la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria, en la que existen dos poblaciones de estudiantes, una bilingüe maya-español y la otra, la mayoritaria, conformada por estudiantes monolingües de español, es decir, no maya hablantes, como el 75% de formadores-tutores, se reconoce la necesidad de investigar, al mismo tiempo que se ejerce la docencia y la tutoría, sobre el aspecto social de las y los maya hablantes.

Ahora bien, para que esto sea posible, es necesario emprender un proceso institucional intencionado, permanente y sujeto a actualización en beneficio de las y los docentes en formación maya hablantes cuyo objetivo principal sea el de “ofrecerles contención y una formación con equidad y pertinencia cultural, razón por la cual, en muchos casos, los indígenas optaron por ocultar o negar sus identidades, a fin de evitar situaciones de marginación y menosprecios” (Hanne, 2018, p.17) y que los PAT (Planes de Acción Tutorial) “contemplen las particularidades culturales de los estudiantes indígenas, fortalezcan sus identidades, atenúen las adversidades emergentes en sus respectivas trayectorias y favorezcan el empoderamiento de sus pueblos y comunidades” (Hanne, 2018, p.16).

Marco Teórico

Programa Institucional de Tutorías de la Escuela Normal

En concordancia con lo establecido en el acuerdo 14/07/18 del Diario Oficial tras el cual se retoma la Tutoría en el Plan de Estudios 2018, “expresando la necesidad de apoyar el proceso formativo del estudiante desde sus diferentes facetas, así como ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten” (PET, 2019), la Escuela Normal de estudio inicia la implementación del Programa Institucional de Tutorías, regido por Programa Estatal de Tutorías de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Yucatán (PET) el cual “contiene los lineamientos básicos para normar, orientar y guiar los esfuerzos que aseguren el acompañamiento en la formación integral de los estudiantes en cada escuela normal para el logro de los perfiles de egreso establecidos en los programas de estudio que se imparten en estas instituciones” (PET, 2019).

En lo que respecta a la implementación, esta se conduce bajo la guía de un objetivo general, y tres objetivos específicos:

General

Coadyuvar al logro de un proceso educativo de calidad mediante la promoción de valores, actitudes y hábitos positivos que promuevan el desarrollo de habilidades intelectuales y sociales en los estudiantes, mediante el empleo de estrategias de atención personalizada que complementen y enriquezcan sus actividades académicas

cotidianas.

Específicos

- Contribuir al abatimiento del fracaso escolar, expresado a través de fenómenos como la deserción, reprobación, rezago educativo y bajo rendimiento, por medio de la comunicación efectiva entre los actores del proceso educativo que permita conocer las dificultades, necesidades y expectativas de los estudiantes para incidir en el mejoramiento de su formación académica y personal.

- Establecer los principios de una teoría pedagógica para tutores, en apoyo a los docentes de las escuelas normales del estado para incrementar la eficiencia y eficacia de los Programas Institucionales de Tutorías.

- Definir los mecanismos para orientar al estudiante en la problemática que afecte su desempeño y que surjan durante el proceso formativo, para que de acuerdo al caso, proporcionar opciones de apoyo de instancias especializadas para su atención (PET, 2019).

Tutorías y Estudiantes Indígenas en Educación Superior

Tal como afirman García y García (2014), cuando abordamos el tema de estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior, resalta el hecho de que los modelos de acción tutorial no siempre contemplan a los estudiantes indígenas puesto que, “en la revisión bibliográfica, en su mayoría se considera; la tutoría y los estudiantes indígenas por separado” (p.96) o, en otras palabras, se dejan fuera sus aspectos sociales, situación que podría estar generando una carencia de pertinencia de la acción tutorial.

Para atenuar la realidad anterior, basta con reconocer

e intentar replicar los referentes nacionales e internacionales en materia de tutorías de estudiantes indígenas de nivel superior, como son el Programa de Pueblos Indígenas de la Universidad de Chile con su iniciativa de Tutorías Indígenas, en la que estudiantes que se auto identifican como indígenas pueden participar como tutores/as o tutorados/as, gracias a lo que “los y las estudiantes se adaptan de mejor forma al ambiente universitario y la Facultad integra en su modelo de enseñanza-aprendizaje el conocimiento y las experiencias de los/as estudiantes indígenas” (Subdirección de Pueblos Indígenas, s.f.) puesto que las/los tutoras/es cumplen el rol “de mediadora o mediador cultural en instancias de participación de pares en espacios culturales y/o artísticos, favoreciendo las dimensiones interpersonales, académicas y personales de los estudiantes” a través de un “modelo de tutoría integral, horizontal y participativo” (Subdirección de Pueblos Indígenas, s.f.).

Perfiles Estudiantiles

Tal como afirma Sibaja (2021), “resulta necesario reflexionar acerca de la relevancia de la elaboración y caracterización de perfiles estudiantiles amplios e integrales para la toma de decisiones dentro de los espacios académicos y administrativos en el ámbito universitario” (p.2). Situación que cobra mayor relevancia cuando las decisiones que se deben tomar afectan directamente la formación integral de las y los estudiantes, tal como es el caso de las que dan forma a los planes de acción tutorial de los Programas Institucionales de Tutorías. De ahí la importancia de que los perfiles estudiantiles comprendan dimensiones cuantitativas y cualitativas y que sean entendidos “dentro del conjunto de

relaciones sociales, culturales, y en general a partir de las interacciones colectivas de las que son parte el estudiantado” (Sibaja, 2021, p. 10).

De manera complementaria, y no menos importante, resalta el hecho de que,

El reconocimiento de la diversidad de perfiles estudiantiles, junto a los contextos con marcada desigualdad social y económica de los que provienen, demanda una ineludible reflexión acerca del accionar institucional, de las iniciativas y medidas promovidas en pos de una verdadera inclusión al espacio universitario, en particular, y a la sociedad en general, para luego ser traducida en prácticas e intervenciones significativas (Hanne, 2018, p.18).

Hablantes de Lenguas Originarias en Escuelas Normales

En el 2004, con la incorporación del Enfoque Intercultural Bilingüe en Escuelas Normales a través de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, se retoman los elementos culturales y lingüísticos locales (Montero-Gutenberg, 2021), pero, tal como permanece a la fecha, esta realidad está presente en la minoría de Escuelas Normales del país.

No obstante, un referente importante acerca del rol de las lenguas originarias en la formación docente es el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), la cual, desde su proyecto de origen en el año 2000, “tomaba como ejes fundamentales a la cultura y la lengua indígena; bajo las cuales se desarrolla y gira el proceso formativo, así como la vida académica y social de la

institución” (Montero-Gutenberg, 2021, p.40) y consideraba que,

La lengua es la inmediata expresión de la cultura, está en el aspecto oral, y aún más en el escrito, explora el pensamiento indígena ubicando su cosmovisión cultural. La estrecha relación se refleja en el quehacer constante; es decir, en la creencia, en los mitos, en los ritos, en los símbolos, en el conocimiento de los sabios. Todo parte de la experiencia y del conocimiento práctico bajo el principio de la vida colectiva, la reciprocidad, la solidaridad, en una palabra, la comunalidad (Proyecto de origen de la ENBIO, s/f, como se citó en Montero-Gutenberg, 2021, p. 40).

En vista de lo anterior, resulta evidente la relevancia de la lengua en la formación docente y, por ende, en la toma de decisiones del Programa Institucional de Tutorías, el cual requiere, de entre otros insumos y para poder brindar una atención pertinente a la población mayahablante, de la identificación de los perfiles estudiantiles de esta población.

Metodología

El estudio se desarrolló a través de un muestreo intencional, no probabilístico, cuyo criterio primordial fue la selección por conveniencia puesto que se consideraron todos los casos accesibles a la investigadora que manifestaran, voluntariamente, ser mayahablantes. Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario semiestructurado basado en núcleos experienciales expresados por 12 docentes en formación mayahablantes de nuevo ingreso quienes participaron en un grupo focal preliminar debido a que no se

encontraron suficientes antecedentes teóricos ni prácticos relevantes que pudieran ser aprovechados para los fines explorados.

Resultados

El cuestionario semiestructurado fue aplicado al total 60 de docentes en formación de los dos planes de estudio vigentes, la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (Plan 2018) y la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria (Plan 2022), distribuidos de la siguiente manera: 12 estudiantes del primer grado, grupo A (20%), 9 estudiantes del primer grado, grupo B (15%), 7 estudiantes del segundo grado, grupo A (11.67%), 7 estudiantes del segundo grado, grupo B (11.67%) , 2 estudiantes del tercer grado, grupo A, 9 estudiantes del tercer grado, grupo B (15%), 7 estudiantes del cuarto grado, grupo A (11.67%), y 7 estudiantes del cuarto grado, grupo B(11.67%). No obstante, solo se recibieron respuestas de 37 estudiantes, correspondiente al 61.67% de la población estudiantil mayahablante donde la representación por grupo quedó de la siguiente manera: 5 estudiantes del primer grado, grupo A (13.4%), 9 estudiantes del primer grado, grupo B (24.3%), 5 estudiantes del segundo grado, grupo A (13.4%), 4 estudiantes del segundo grado, grupo B (10.8%), 2 estudiantes del tercer grado, grupo A, 5 estudiantes del tercer grado, grupo B (13.5%), 3 estudiantes del cuarto grado, grupo A (8.1%), y 4 estudiantes del cuarto grado, grupo B (10.8%).

A continuación, se presentan los resultados más

relevantes por no existir, o al menos con tanto detalle, previamente en las bases de datos del Departamento de Tutorías, o, en el caso del lugar de origen, por su carácter ilustrativo.

Lugar de Origen

Las y los docentes en formación mayahablantes provienen del oriente del estado de Yucatán, particularmente de las localidades de Valladolid, Yalcobá, Popolá, Chemax, Tixhualactún, Yaxuná, Tixcacalcupul, Hunuku, Kanxoc, Tizimín, Chichimilá, Xcopteil, Tekom, X'tut y de Sacalaca, Quintana Roo.

Edad

La mayoría de los estudiantes tiene entre 19 y 20 años de edad, mientras que uno tiene 21, uno 22 y uno más de 25.

Cohabitantes

En lo que respecta a las personas con las que comparten vivienda, la mayoría de los participantes vive con su padre y con su madre y hermanos/as, tres estudiantes viven únicamente con su mamá, uno con su tía, uno con su hermana, y uno con sus primos.

Hermanos/as

Número de hermanos y hermanas segregado por género, 2023.

sexo/Género	# Docente en formación	Número de hermanos	Número de hermanas	Total
Mujer	2	0	0	0
	2	0	1	1
	1	1	0	1
	4	0	2	2
	2	2	0	2

sexo/Género	# Docente en formación	Número de hermanos	Número de hermanas	Total
	3	1	1	2
	1	0	3	3
	1	1	2	3
	3	2	1	3
	2	2	1	3
	2	2	2	4
	1	1	3	4
	2	3	1	4
	1	2	3	5
	2	2	+3	+5
	1	+3	2	+5
	2	3	3	6
Hombre	1	1	1	2
	3	2	0	2
	1	3	0	3
	1	+3	1	+4
	1	+3	2	+5

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Primarias, Secundarias y Preparatorias de Procedencia

En lo que respecta a las primarias y secundarias de procedencia, la mayoría acudió a las escuelas públicas de sus localidades de origen, mientras que para el nivel medio superior tuvieron que acudir a los CONALEP de Valladolid y Tizimín, a los COBAY de Valladolid, Chemax, Chichimilá, Tixcacal y Yaxcabá, a los Telebachilleratos de Hunuku, Tixhualactún, Ebtún, Kanxoc y Popolá, mientras que cinco acudieron al Bachillerato Intercultural de Popolá.

Autopercepción del Dominio de Lengua Maya

Treinta docentes en formación manifiestan que sí hablan maya, mientras que siete expresan que solo hablan un poco.

Autoidentificación como estudiante indígena

30 participantes manifiestan que sí se auto identifican como indígenas, cinco expresan no estar seguros/as y dos consideran que ser indígenas no los define.

Definición de indígena

Al plantearse la pregunta abierta, las y los participantes coinciden en que, ser indígena, significa ser (de una cultura muy) diferente, originario/a de una localidad pequeña, nacido/a en territorio originario, alejado de otras cosas, poseer una identidad fuerte, arraigada a su cultura, su lengua y su vestimenta, y promover, vivir y defender la cultura, las tradiciones y las costumbres. No obstante, en un sentido existencialista, un par de estudiantes comenta que ser indígena es lo que les identifica como personas, es su esencia, significa ser parte de una cultura. Por otro lado, de manera contrastante, una estudiante expresa, en respuesta al mismo cuestionamiento, que todos somos iguales.

Aunado a lo anterior, se les solicitó indicar los rasgos que, desde su punto de vista, definen a una persona indígena, dato que se resume en la Figura 1.

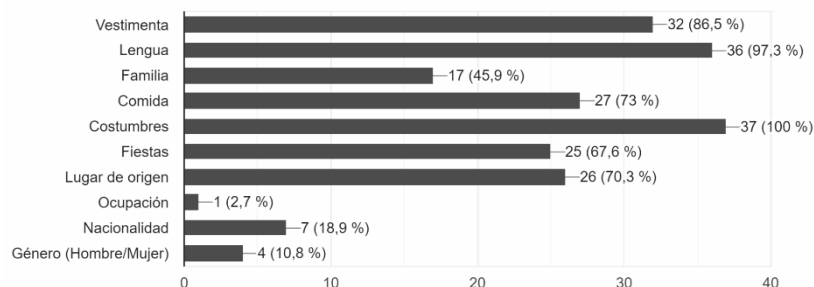


Figura 1. Rasgos que definen a una persona indígena, 2023.

Ser mayahablante, Importancia, Razones, Ventajas y Dificultades

La mayoría de los participantes (n:34) manifiesta que hablar maya es muy importante puesto que ha influido positivamente en sus vidas al permitirles aprender más sobre la lengua y la cultura al mismo tiempo que les ha facilitado la comunicación con personas de sus comunidades y de otros lugares, situación que les genera mucho orgullo.

Otro aspecto relacionado con la importancia que otorgan al hecho de ser maya hablantes son las diversas ventajas que reconocen, entre las que sobresalen, tener mejores resultados en el ámbito académico cuando la lengua maya es el medio de instrucción o certificación, facilidad para aprender otras lenguas, capacidad de comunicación con personas maya hablantes monolingües y poder de apoyo, reconocimiento social, mayor y mejor conocimiento de las costumbres y tradiciones, ser mejores docentes de niñas y niños mayahablantes, abonar al ámbito cultural, aumentar las posibilidades de ingresar servicio profesional docente en el ámbito indígena, inspirar confianza a personas de comunidades mayahablantes, desenvolverse mejor en el

medio rural o indígena, y ser bilingüe.

Por otro lado, al abordar el tema de las dificultades de ser mayahablante, aunque 12 estudiantes manifiestan que no existe ninguna, las y los demás reconocen una serie de realidades adversas: discriminación (n:7), dificultades para comunicarse debido a variantes léxicas (n:3) y a que muchas personas no hablan maya (n:5), dificultad para hablar español (n:3), poca relevancia para la empleabilidad (n:1), y rezago educativo (n:1), mientras que solo dos identifican el bilingüismo como una fortaleza.

En relación con lo anterior, y a pesar de que la mayoría manifiesta orgullo por su lengua, consideran que las razones por las que algunas personas niegan ser mayahablantes tienen relación principalmente, con el temor a ser excluidos, rechazados o humillados, pero también con el sentimiento de vergüenza resultado de prejuicios de antaño aún presentes en la sociedad actual.

Adscripción a la Escuela Normal

Las fuentes a través de las cuales las y los participantes se enteraron de la existencia de la Escuela Normal son diversas: familiares, practicantes en sus escuelas primarias, amistades, redes sociales, egresadas/os de la Escuela Normal, un docente de la preparatoria y, una estudiante, por indagación propia debido al interés en la profesión docente.

Avanzando en el tema, respecto al conocimiento previo acerca de la Escuela Normal, sobresale el prestigio de la institución (n:15) y la formación docente (n:8), en menor número, se mencionan rasgos del plan de estudios, el intercultural (n:2), el bilingüe (n:3), el intercultural bilingüe

(n:2); así como el carácter público (n:2), la formación docente bilingüe (n:2) y, por último, dos estudiantes expresan que no sabían nada de la institución previo a su ingreso.

En otro punto, la mayoría de participantes declara que la decisión de ingresar a la Escuela Normal fue por iniciativa propia y reconocen motivaciones intrínsecas y extrínsecas así como influencias externas que acompañan dicha decisión, a modo de ejemplo, deseo de ser docentes (n:10), pertenecer a una institución reconocida (n:7), modelos a seguir (practicantes en sus escuelas primarias) (n:4), ser mejores docentes que sus referentes (n:4), presencia de la lengua maya (n:3), experiencias positivas de docentes egresados (n:2), cercanía (n:1), modalidad y plan de estudios (n:1), contar con estudios de nivel superior (n:1).

De manera puntual, respecto a la elección de la docencia como profesión, las razones señaladas por el conjunto de participantes son las siguientes: poder brindar educación para las niñas y los niños que viven en comunidades alejadas, ser agentes de cambio positivo en la educación de sus comunidades, promover la importancia de la lengua en la educación, atender las necesidades socioafectivas y cognitivas de sus estudiantes de manera humana, como les hubiera gustado que se atendieran las propias.

Ahora bien, independientemente de lo anterior, al preguntarles qué hubieran estudiado si no hubieran ingresado a la Escuela Normal, el interés de 15 participantes se mantuvo en el área de la docencia y la educación (en otra institución o en segundo intento en la misma Escuela Normal), mientras que las y los demás manifestaron diversidad respecto a su segunda opción: gastronomía,

psicología, lingüística maya, química, medicina, desarrollo turístico, odontología, ingeniería agrónoma, ingeniería civil, arquitectura, veterinaria y enfermería.

Ser docente mayahablante

La importancia de ser docente mayahablante se relaciona con la capacidad de aportar el elemento cultural a la formación de las nuevas generaciones, así como de adaptarse al medio rural o medio indígena por ser originarios/as de localidades con características similares a las de sus estudiantes. Por otro lado, el aspecto lingüístico permite atender pertinentemente a las niñas y los niños, y a sus familias, que solo hablan maya, además de que contribuiría a la presencia de la lengua en las escuelas, fomentando su aprendizaje y su uso más allá de los hogares.

Rasgos identitarios

Algunos datos que pudieran alimentar la identificación de los perfiles estudiantiles de mayahablantes pueden ser la manera de vestir, las actividades realizadas en sus tiempos libres, así como las actividades compartidas con amistades, familiares y en sus localidades de origen. En relación con lo anterior, en general señalan que prefieren vestir con ropa cómoda, aunque siete participantes resaltan el gusto por portar el hipil como vestimenta diaria y para fiestas de sus pueblos. Acerca de las actividades, mencionan escuchar música, hacer manualidades, bailar jarana (con amistades), criar animales y sembrar flores (con familia), hacer artesanía, cocinar (, ir al rancho (con amistades y familia), cantar, costurar, dibujar, escribir cuentos, leer cómics, jugar fútbol y básquetbol (con amistades), hacer ejercicio, ver anime, platicar en maya, participar en

actividades de la iglesia católica (con familia), salir a comer (con amistades y familia), ir a las vaquerías (con amistades), fiestas patronales,

Rol de la Educación Formal

Esta dimensión incluye aspectos como el cambio actitudinal e ideológico, la vestimenta, la lengua, el refuerzo o abandono de prácticas culturales, el uso (o desuso) y aprendizaje de maya, y el aprendizaje y mejora en el uso de español como segunda lengua. Cabe resaltar que el único aspecto desfavorable es que consideran que el tránsito por la educación básica y media superior les llevó a abandonar el uso de su lengua en los espacios educativos y, por ende, a renunciar a una parte de su identidad cultural.

Discusión y conclusiones

El conocimiento de las y los docentes en formación maya hablantes es tarea compleja que requiere del análisis de los datos recabados y de la exploración de otras dimensiones a través de otros instrumentos de recolección de datos. No obstante, los resultados preliminares obtenidos permiten identificar aspectos que pueden influir en la vida académica de las y los estudiantes mayahablantes y que, por ende, constituyen insumos de gran relevancia para la toma de decisiones correspondientes al Plan de Acción Tutorial del Programa Institucional de Tutorías de la Escuela Normal.

En consecuencia, y de manera preliminar, algunos de los datos relevantes son los siguientes: las y los estudiantes maya hablantes provienen de familias numerosas, viven con sus padres y madres y tienen, de dos hasta más de cinco hermanos y/o hermanas; son egresados/as de bachilleratos

de tipo propedéutico de carácter técnico y tecnológico (solo cinco docentes en formación acudieron a Bachillerato Intercultural); todas y todos se reconocen como mayahablantes, no obstante, siete estudiantes expresan que su dominio es bajo, lo que revela un foco de atención para la formación integral puesto que podrían requerir un refuerzo intencionado de la lengua con características muy particulares, diferentes a las de la población que se reconoce con un nivel alto de competencia en la lengua y con una metodología diferente a la empleada con aprendices de maya como segunda lengua (monolingües en español); en lo que respecta a la autoidentificación como estudiante indígena, la mayoría se manifiesta de acuerdo y brinda a las costumbres y a la lengua un rol fundamental en la definición de su identidad.

Por otro lado, solo un estudiante considera que la ocupación tiene algo que ver con identificarse indígena, lo que podría significar que, para el conjunto de participantes, las ocupaciones tradicionales como la artesanía, la caza, la agricultura pudieran no ser significativas o simplemente no constituyen un rasgo identitario debido al reconocimiento de la libertad de diversificación laboral y profesional, aunque esta no sea necesariamente accesible para todas y para todos; el ingreso a la Escuela Normal fue decisión propia, basada en cuestiones concretas como el prestigio de la institución y el reconocimiento de su potencial docente como jóvenes maya hablantes, agentes de cambio positivo, lo que da muestra de la posibilidad y viabilidad del refuerzo del sentido de pertenencia a la escuela y a la profesión docente, así como un área de oportunidad en la que la Escuela Normal, a diferencia

de las escuelas de procedencia, se posicione como una Institución de Educación Superior que, en lugar de hacerles renunciar al uso de su lengua en el ámbito académico, genere estrategias para que dicho uso se amplifique e inserte paulatinamente, por lo menos, en la mayoría de las actividades desarrolladas por la comunidad estudiantil maya hablante.

Referencias

- Comité Estatal de Tutorías 2020-2021 (2021). *Programa Estatal de Tutorías de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Yucatán*.
- García, A. y García, Z. (2014). Tutoría en estudiantes indígenas de nivel superior. *Revista Global de Negocios*, 2(1), 95-104. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2325154
- Hanne, A. V. (2018). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 14-29. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>
- Molina Aviles, M., (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, (28), 35-39.
- Montero-Gutenberg, G. (2021). Las lenguas indígenas en educación superior: Su atención y uso en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 37-45. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/>

lc/issue/archive

Romo, A. (2006). *Evaluación del Programa de Tutorías a Estudiantes Indígenas*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Colección Biblioteca de la Educación Superior. <https://acortar.link/8p0cNX>

Sibaja, L. (2021). La caracterización de los perfiles estudiantiles universitarios: reflexiones sobre su importancia. *Revista Estudios*, 1-14. ISSN 1659-3316. <https://doi.org/10.15517/re.v0i0.46028>

Tejeda Rodríguez, M.,(2016). La tutoría académica en el proceso de formación docente. *Opción*, 32(13), 879-899.

Seguimiento de Egresados

**Concepciones y prácticas de interventoras e
interventores en educación primaria. Una evaluación
del ejercicio profesional**

María Paula Concepción Cardos Dzul

maría.cardos@upnmda.edu.mx

Rosenda Griceli Esquivel Ac

griceli.esquivel@upnmda.edu.mx

Justo Germán González Zetina

justo.gonzalez@upnmda.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 31-A, Mérida, subsede Peto

Resumen

La investigación es un estudio de caso, con enfoque cualitativo, sobre el ejercicio profesional de los egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa, línea Educación Intercultural que ofrece la Subsede Peto, de la Unidad 31-A, Mérida, de la Universidad Pedagógica Nacional. Las cohortes de estudio abarcan desde el año 2019 a 2022 que se encuentran laborando como docentes de educación primaria. El proyecto se inscribe dentro del ámbito de seguimiento de egresados y tiene como propósito “Evaluar, críticamente, el proyecto formativo de los estudiantes de la LIE, línea de Educación Intercultural, en el desempeño profesional de la educación primaria en el marco del Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica en México”.

Palabras clave

Concepciones y prácticas, ejercicio profesional, evaluación.

Planteamiento de la problemática de investigación

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el año 2002 empieza a ofrecer la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) como programa de formación inicial que impartirían todas las Unidades adscritas a los estados de la república mexicana. Fue el primer programa de esta naturaleza que se hacía extensivo a todo el país a través de las Unidades, las cuales se habían creado en 1979 para ofrecer únicamente programas de profesionalización para docentes en servicio y que, posteriormente, también incorporaron estudios de posgrado.

La LIE es una carrera que, desde su creación, estableció algunos rasgos distintivos como programa de formación para profesionales de la educación, entre los que destacaríamos los siguientes:

- a) El diseño está basado en un modelo de competencias profesionales.
- b) Establece como ámbitos del ejercicio profesional aquellos que han sido marginales o inexistentes para el sistema educativo en general: educación inclusiva, orientación escolar, educación inicial, educación para jóvenes y adultos; educación intercultural, gestión educativa.
- c) Sus metodologías incluyen la atención a procesos educativos no formales, además de los formales.
- d) La acción educativa se construye a partir de las necesidades que la realidad de los sujetos demanda, más que de un programa prescrito.

En la subsede Peto este programa inicia en el año 2005 con la línea específica de Educación Intercultural, lo que implica que en este año 2023 ya han egresado 15

generaciones de esta Licenciatura. Dentro de este programa, en el año 2015 se inicia en la Subsede de Peto un proyecto de Investigación Acción denominado “Construyendo Educación Intercultural Crítica en las Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa”, cuya finalidad era, y sigue siendo, mejorar la formación de lxs estudiantes a partir de una propuesta curricular desarrollada en el espacio de las Prácticas Profesionales, las cuales inician en el sexto semestre de la LIE hasta concluir la carrera en el octavo semestre.

Las Prácticas Profesionales (PP) “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). Como podemos ver, dentro del programa formativo de la LIE, las PP exigen poner en juego los conocimientos teórico-metodológicos, así como los principios ético-políticos que lxs estudiantes han construido en el trayecto formativo de manera compleja e integral, al llevar a cabo un proyecto de intervención educativa como experiencia profesional inicial.

Con base en lo anterior, la investigación acción que se ha llevado a cabo en los espacios de las PP en la Subsede, se planteó entre sus supuestos teórico-metodológicos, los siguientes:

- a) Un enfoque intercultural crítico;
- b) El desarrollo del pensamiento crítico en lxs estudiantes,
- c) La constitución de referentes ético-políticos en el proceso formativo.

d) Un proceso metodológico que parte de la realidad de los sujetos, para atender sus necesidades educativas.

En consideración de lo anteriormente señalado, la problemática que se plantea como ámbito de esta investigación es la evaluación del desempeño profesional de aquellos estudiantes que egresaron entre el 2019 y el 2022, dado que su formación se ubica en el periodo en que se ha llevado a cabo el proyecto derivado de la investigación acción señalado anteriormente, y que se encuentran laborando en el nivel de educación primaria. Los referentes centrales de esta problemática son los siguientes:

A) Ante los escasos espacios laborales existentes para los profesionales de la intervención educativa, la mayoría de los egresados de la LIE se han incorporado a la función docente en la educación básica.

B) En el año 2022, la Secretaría de Educación Pública transformó el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica en México, situación que ha puesto en crisis el perfil actual de los docentes, derivado de sus concepciones y prácticas previas, las cuales corresponden a un modelo educativo de corte técnico-instrumental.

C) La formación en la LIE no es formación para la docencia de manera específica, ya que las competencias profesionales del perfil de egreso establecen claramente la diferencia con el trabajo docente, tendiendo a la formación de un profesional polivalente (UPN, 2022, p. 12).

D) El proyecto de PP derivado de la Investigación acción ha propuesto un conjunto de supuestos que promueven una formación profesional centrada en las teorías

críticas, tanto en el ámbito de las concepciones teóricas, cuanto metodológicas.

En síntesis, el objeto de conocimiento son las concepciones y prácticas que ponen en juego los egresados de la LIE cuyo ámbito laboral actual es la educación primaria y que concluyeron su formación inicial a partir del 2019. Las interrogantes iniciales de este estudio son las siguientes: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que orientan la praxis cotidiana de los egresados? ¿Constituyen estos fundamentos una base sólida para el ejercicio profesional en el marco de la NEM? ¿Hasta dónde el proceso formativo que ofrece la LIE incide en el ejercicio profesional y qué requiere ser mejorado de este proceso?

Propósito

Evaluar, críticamente, el proyecto formativo de los estudiantes de la LIE, línea de Educación Intercultural, en el desempeño profesional de la educación primaria en el marco del Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica en México.

Justificación

Podemos afirmar que el estudio se sitúa en el campo del seguimiento y evaluación de egresados. Al respecto, Valentí y Varela (2003) plantean que “el estudio de egresados constituye una herramienta básica para la mejora y la actualización permanente de los planes y programas de estudio, y para la definición de políticas de desarrollo institucional en los niveles estatal, regional y nacional” (en García, Treviño, Banda, 2018, p. 28).

En este sentido los estudios de seguimiento de

egresados son definidos según las necesidades de información, la amplitud del estudio y al ámbito de evaluación que se considera atender, con el propósito de tomar decisiones y hacer cambios y mejoras. Sin embargo, la mayoría de los estudios no se abordan desde la metodología cualitativa y muchos de ellos se limitan a cuestiones estadísticas que no permiten entender la realidad desde un enfoque más complejo.

Los proyectos de investigación para el seguimiento de egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa en Unidad 31-A, han sido escasos. Uno de ellos se realizó en el año 2015 y fue denominado “El ejercicio profesional del LIE: Sujetos de la intervención, metodologías que emplean, marcos institucionales u organizacionales en los que desarrollan la acción” (Echeverría, 2015). En este estudio se retoma cómo son percibidos los interventores en su función docente. Al respecto se señala que

L@s estudiantes refieren que al estar como docentes en las escuelas primarias y preescolares indígenas su trabajo “es muy reconocido” en las comunidades. L@s niñ@s los quieren, los padres y madres de familia confían en ell@s, los líderes del pueblo los apoyan en sus trabajos ya que realizan proyectos de intervención comunitaria para mejora de la escuela y en ocasiones de la comunidad. Además, l@s egresad@s de la LIE mencionan ser los “líderes” para las fiestas y eventos de la escuela, ya que se saben expresar frente al público. (Echeverría, 2015, p. 1286)

En este estudio se buscó identificar cómo son reconocidos los interventores cuando ejercen la función

docente, sin considerar las concepciones y prácticas que están presentes en el ejercicio profesional cotidiano de los interventores.

Desde otra perspectiva, en nuestro estudio de seguimiento de egresados cobra relevancia, específicamente, la evaluación del programa formativo en el que participaron lxs estudiantes en la Universidad Pedagógica, y si éste les permite un desempeño adecuado en su ámbito laboral y responder a las necesidades que la realidad educativa les demanda.

Los estudios de seguimiento de egresados dentro de la Universidad Autónoma de Nuevo León son planteados “Como uno de los medios para evaluar la congruencia entre la formación universitaria y el mundo laboral ...” (Aguayo, et al, 2015, p.15)

En ese mismo sentido, pero con otro referente, se busca la construcción de juicios valorativos del proceso formativo de los LIE, para mejorar nuestra contribución desde la Universidad a la educación básica en nuestro país, frente al nuevo modelo educativo.

Concluiríamos señalando que el trabajo es un aporte al campo de conocimiento de la intervención en su relación con la educación formal, ya que no existen estudios que recuperen las concepciones y prácticas de los y las LIE en los espacios formales.

Marco teórico

La investigación se enmarca en el campo del ejercicio profesional de los egresados: sus concepciones y prácticas. Para este tipo de estudio no hay investigaciones que sirvan

de sustento teórico, por eso se propone una revisión de la literatura como aproximación inicial. Como parte de ello se abordan los términos de concepciones y prácticas, el quehacer profesional y el seguimiento de egresados

El término concepción es comprendido como “formar una idea” o “un conjunto de ideas y conceptos que se tienen referente a un tema”. En tanto que el ejercicio profesional es la “práctica de uno o varios actos reconocibles como pertenecientes a determinada actividad profesional”; en este sentido, es de interés reconocer estas concepciones y acciones que ponen en juego como interventores al ejercer su función como profesionales en el ámbito educativo escolar, siendo de nivel preescolar, primaria o secundaria, de tal manera que generemos comprensiones profundas del proceso formativo, lo cual cobra singular importancia para poder valorar el proceso formativo (Real Academia Española, 2023).

Por su parte, Carr (1996) afirma que las concepciones y las prácticas están ligadas y menciona “Ninguna práctica es independiente de lo que piensan o creen al respecto los profesionales que la llevan a cabo” (en Angulo, 2012, p.13). Las concepciones de un profesional siempre están construidas como *praxis*.

El estudio se enmarca en el campo de “seguimiento de egresados” y el cual, de acuerdo con ANUIES (1998), es definido como:

.... el procedimiento mediante el cual una institución busca conocer la actividad profesional que éstos desarrollan, su campo de acción, su nivel de ingresos, las posibles desviaciones profesionales que han tenido, así como sus causas, su ubicación en el mercado de

trabajo y su formación académica posterior al egreso (en Flores, 2016, p.24)

Asímismo, García (2004) los define como:

Estudios que constituyen una herramienta básica que permite conocer el desempeño y desarrollo profesional de los egresados, siendo este estudio el que le permita a los centros de educación mejorar y actualizar de manera permanente los planes y programas de estudio, además de que en él se definen las políticas de desarrollo institucional en los niveles estatal, regional e incluso nacional (en García, Treviño, Banda, 2018, p.26)

De esta manera, podemos decir que los estudios de seguimiento de egresados son investigaciones que conllevan a un ejercicio valorativo para conocer las trayectorias, condiciones y perspectivas personales, laborales y profesionales de los egresados de alguna carrera, así como el papel que tiene la formación inicial en el desempeño profesional.

Metodología

La presente investigación se propone abordar desde una metodología cualitativa ya que nos permitirá conocer, desde la propia voz de los y las LIE que se encuentran ejerciendo laboralmente en la educación formal, las concepciones y prácticas que se expresan en su trabajo cotidiano. La investigación cualitativa como señala Tylor y Bogdan (1987) “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas y las conductas observables” (p. 20).

Se plantea bajo el diseño de “estudio de caso” el cual "es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 1999, p. 11). Se abordará desde el estudio de caso instrumental el cual pretende generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas. El caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio.

La población estará conformada por egresados(as) de la LIE bajo la línea de Educación Intercultural que se encuentren laborando en educación básica y que ya cuenten con plaza de base, específicamente en el nivel de primaria, pudiendo ser del sistema general o del medio indígena, ya sea del estado de Yucatán u otro.

En un primer momento se plantea recuperar a través de la base de datos de la UPN los nombres de todos(as) los(as) egresados(as) de la subsede Peto. Posteriormente, acudir con las autoridades de la Secretaría de Educación Pública del estado de Yucatán de nivel básico para solicitar el listado de docentes laborando en educación primaria con base. Todo bajo los principios de anonimato y confidencialidad.

En ese aspecto, se ha considerado el informante como persona clave en la investigación cualitativa, siendo así la “bola de nieve” la estrategia para poder contactar a participantes, la cual implica “elegir a uno o varios informantes y solicitarles que, a su vez, recomienden a otras personas a participar” (Alejo y Osorio, 2016, p. 79).

Las técnicas que se emplearán son cualitativas, como se señala un estudio de caso se construye a través de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (Stake, 1999). En el caso de esta investigación se ha considerado entrevistas individuales, observación etnográfica y grupos focales.

Los principios éticos que serán tomados en cuenta son el respeto, la confidencialidad de los datos, la responsabilidad compartida y el diálogo democrático.

Cronograma de actividades

Mes	Actividad
ENERO 2024	Localización de participantes
FEBRERO 2024	Recolección y análisis de datos
MARZO 2024	Recolección y análisis de datos
ABRIL 2024	Recolección y análisis de datos
MAYO-AGOSTO 2024	Sistematización de la información
AGOSTO 2024	Presentación del Informe

Referencias

- Alejo, M. y Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 35. <https://www.researchgate.net/public>
- Aguayo, E., Berrón, L., Cerda, A., Chavez, G., Delgado, P. y Uvalle, J. (2015). *El proceso de seguimiento de egresados de la UANL*. Nuevo León.

<http://eprints.uanl.mx/12048/1/seguimiento%20de%20egresados%202015.pdf>

Angulo, G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de investigación*, 36 (75), 11-31. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1010-29142012000100002

Echeverría, V. (2015). Sujetos de intervención, metodologías que emplean, marcos institucionales u organizacionales en los que desarrollan la acción. *Pedagogía: acción social y desarrollo*, (1), 1282-1291. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7600505>

Figueroa, A., Iturra, R., Matus, C., Muñoz, F. (2015). *Caracterización de las funciones del ejercicio Fonoaudiológico en Chile en los Últimos 40 años*. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/138217/Figueroa%20Iturra%20Matus%20Mu%c3%b1oz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flores Chacón, J. (2016) *Estudio de seguimiento de egresados: Licenciatura en administración de empresas de la benemérita Universidad Autónoma de Puebla* [Tesis de grado, Universidad Autónoma de Puebla]. <https://1library.co/document/q2non8eq-estudio-seguimiento-egresados-licenciatura-administracion-benemerita-universidad-autonoma.html>

García, C., Treviño, A., Banda, F. (2018). Caracterización de seguimiento de egresados Universitarios. *Revista de Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 23-38.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000100023

Real Academia Española (2023). <https://dle.rae.es/concebir>
Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Universidad Pedagógica Nacional (2002). *Licenciatura en Intervención Educativa Programa de Reordenamiento de la Oferta educativa de las Unidades UPN*. México.

Espacios formativos para la consolidación del perfil de egreso de la LEPri: análisis cualitativo sobre las experiencias académicas de normalistas egresados

José Fernando Ojeda Cámara

fernando.ocam91@gmail.com

Escuela Normal de Ticul Yucatán

Resumen

La Educación Normal en México se ha transformado a lo largo de los años. Estos cambios han conllevado una actualización en la visión en la enseñanza de los estudiantes normalistas. El presente trabajo recaba, desde la actividad de departamento de seguimiento de egresados de una Escuela Normal rural, datos que pretenden ser insumos de análisis para la valoración de los espacios formativos en la institución formadora de docentes que dirige el desarrollo de competencias profesionales y genéricas del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria en sus planes y programas 2018. Para ello, se administró un instrumento que recabó percepciones docentes de estudiantes egresados de los planes descritos. Debido a la valoración desde las realidades de los sujetos de estudio, se optó por una recolección y análisis de datos desde el paradigma cualitativo tomando como base cadenas textuales y ordenándolas en categorías. Finalmente, se concluye sobre los espacios formativos resultando en una visualización de aspectos relevantes para fortalecer una Institución de Educación Superior rural.

Palabras clave

Educación Normal, competencias, cualitativo, espacios formativos, seguimiento de egresados.

Planteamiento del problema

Centro de interés

La Educación Normal en México ha tenido, en los últimos años, una constante actualización tomando en cuenta las exigencias de la sociedad actual que los normalistas, tanto estudiantes como egresados, atienden cotidianamente. Debido a esto, se han sumado esfuerzos a través de las diversas reformas para acercar a los alumnos a contextos educativos reales y desarrollar sus competencias profesionales que le permitan analizar y comprender las metodologías de enseñanza, la didáctica, los sujetos de formación y el aprendizaje situado.

En el 2018, se implementó la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales del país con el propósito de homologar la visión de enseñanza con la que se pretendía desarrollar en educación básica. De esta manera, el perfil de egreso tuvo una mayor pertinencia y relevancia al permitir que los estudiantes desarrollen competencias genéricas y profesionales más apegadas a las necesidades de aprendizaje y enseñanza de las aulas de México.

Pregunta de investigación

Después de un análisis sobre los aspectos anteriormente descritos, resulta oportuno señalar la importancia de valorar el impacto que ha generado esta estrategia en resultados observables de desempeño docente. En este sentido, se formuló una pregunta de investigación que se tomó como eje principal para indagar y evaluar el desarrollo de las competencias profesionales de alumnos egresados y que genere insumos para el mejoramiento del

servicio educativo de una Institución de Educación Superior (IES). Con referencia a lo anterior, se entabló la siguiente interrogante: ¿cómo los espacios formativos de una Escuela Normal rural coadyuvaron para el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso de los planes y programas de Educación Normal 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria?

Marco teórico

Antecedentes

La Escuela Normal (EN) es uno de los espacios con mayor relevancia para la formación del profesorado en México al proporcionar capacitación especializada para la cobertura del servicio educativo en nivel básico (Navarrete, 2015).

En lo que respecta a la Educación Normal en México, se inicia con la visión de proporcionar educación teniendo como prioridad la cobertura nacional del servicio. Para ello, en 1926 se crean las escuelas normales rurales con el fin de llevar la educación hasta las zonas más apartadas de la población (UNAM, 2018). Desde sus inicios hasta la actualidad, la visión y misión de estos centros formadores han conllevado actualizaciones y reformas que respondan a las demandas educativas y sociales de las comunidades. En el 2012, la reforma curricular de la educación normal resultó una prioridad nacional debido a que la visión educativa plasmada en la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) contemplaba una metodología pedagógica y evaluativa sin la cual sería inalcanzable de concretar sin el apoyo de profesores capacitados en aulas normalistas

(Rodríguez, 2013).

Estrategia Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales 2018

A la par de la renovación de los planes y programas de la educación obligatoria en el 2016, se presenta la Estrategia Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales el 13 de julio de 2017 (UNAM, 2018). Esta estrategia enmarca una articulación y sinergia entre los contenidos curriculares de la educación normal y los que se contemplan en los planes de educación básica vigentes en ese momento. Lo anterior, con el propósito de generar mayor pertinencia y eficacia en la enseñanza en México al preparar a los normalistas para la actividad profesional en la educación obligatoria (SEP, 2018). Dentro de las características de estos nuevos planes se encontraban los siguientes puntos: a) educación indígena e intercultural, b) aprendizaje del inglés, c) enfoque basado en el desarrollo de competencias y d) enfoque basado en el aprendizaje.

Debido a esto, es esencial valorar el alcance y el impacto en el campo educativo que los estudiantes demuestran a través de su desempeño docente plasmado en el perfil de egreso de esta reforma educativa. Al respecto, las IES requieren orientar esfuerzos para construir canales que permitan la evaluación de su actuar en la sociedad. Uno de estos canales se ha consolidado en gran parte de las universidades y otras instituciones pertenecientes al nivel superior por medio de sus sistemas de extensión y seguimiento de egresados de sus programas educativos. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de

Educación Superior (ANUIES) en el 2021 enfatiza la importancia de contar con un sistema de seguimiento de egresados con el propósito de generar datos que permitan a los centros educativos tomar decisiones más certeras sobre ajustes y esfuerzos que se requieren para garantizar la calidad en la enseñanza que impacte en el desempeño de sus alumnos en el campo laboral.

Resultados

Instrumentación

La recolección de datos resulta esencial debido a que no es exclusiva para la medición de variables, sino que permite la recolección de datos de personas y procesos en profundidad que se convertirán en información al tener un mayor sentido con la teoría analizada (Hernández & Mendoza, 2018).

Para fines de esta investigación se tomó una ruta cualitativa. Dentro de los propósitos que enlista Hernández y Mendoza (2018), se planteó evaluar una intervención, entendiendo esta última como la práctica educativa para el desarrollo de competencias genéricas y profesionales en los alumnos. Para esto, se procedió a elaborar un cuestionario no estructurado (véase Anexo A) que permita generar datos como resultado de un análisis sobre el desarrollo de competencias del perfil de egreso durante la estancia en la Escuela Normal. Este instrumento se administró en el periodo comprendido del 22 de septiembre al 6 de octubre del presente año por medio de la plataforma Google Forms tomando en consideración la distancia en la que la población participante vivía y el tiempo con el que contaban. Con

relación al instrumento administrado, Sagastizabal y Perlo (2006) expresan que “la técnica del cuestionario se concreta en un instrumento destinado a conseguir respuestas a preguntas, utilizando un impreso o formulario que la persona que responde llena por sí misma.” (p. 93)

Recolección de datos

Para fines de este estudio se consideró analizar las experiencias docentes y revisar con profundidad aquellas vivencias que permitan visualizar la realidad en la que las competencias del perfil de egreso de los planes 2018 fueron desarrolladas en una realidad estructurada por los sujetos encuestados. En este sentido, los tipos de muestras de las investigaciones cualitativas son las no probabilistas, es decir, su finalidad no es la generalización en términos de probabilidad (Hernández & Mendoza, 2018). Por este motivo, se realizó una selección de muestra por cuota tomando en cuenta las características pertinentes que representen una población (Sagastizabal & Perlo, 2006). Se seleccionaron a seis egresados de una EN tomando en cuenta el promedio de aprovechamiento resultando de la siguiente manera: a) los tres alumnos que reportaron un promedio mayor a 9.2 al final de su licenciatura y b) los tres alumnos que reportaron un promedio de 8.3 al final de su licenciatura. Con ello, se pretendió comprender la realidad desde varias perspectivas.

Análisis de datos

Como resultado del proceso de recolección de datos en categorías significativas con relación a la pregunta de investigación formulada. Para esto, se tomaron en cuenta los datos solicitados en las preguntas del cuestionario (registro)

para el análisis de las cadenas textuales. Estas mismas, pasaron por un proceso que a continuación se enlistan con el fin de generar datos cualitativos desde macrocategorías de análisis (Sagastizabal & Perlo, 2006): a) seleccionar, b) simplificar y c) resumir.

Tabla 1

Categorías de análisis

Macrocategoría	Categoría	Macrocategoría	Categoría
Competencias del perfil de egreso 2018	Práctica profesional	Autorregulación del aprendizaje	Promoción de la autorregulación
	Desarrollo en actividades académicas		
	Evaluación formativa		
	La Covid-19		Desarrollo de la autorregulación
	Formación continua		

En la tabla 1 se observan los datos acopiados y organizados una vez concluido el proceso de organización y análisis por categorías que se tomaron de las cadenas textuales del registro del instrumento administrado. Como resultado, resultaron dos macrocategorías; la primera, referente al desarrollo de la competencia del perfil de egreso del 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria desde la práctica profesional, el desarrollo de actividades académicas, la evaluación formativa, el proceso que emanó desde la pandemia por la Covid-19 y aquellos esfuerzos que realizan los egresados para fortalecer sus competencias durante su formación continua. Por otro lado, durante el análisis se

determinó una segunda macrocategoría en la que se engloba la autorregulación del aprendizaje, su promoción durante el trayecto de la Escuela Normal y el desarrollo de esta por parte de los normalistas egresados.

Discusión

Los planes y programas para las EN en el 2018 poseen una característica que permea en el presente análisis; esta es que tiene un componente competencial, lo que quiere decir que el estudiante es capaz de movilizar saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta a una situación-problema (DGESuM, 2018). En otras palabras, la malla curricular para la presente licenciatura conduce al desarrollo de procesos para conducir la planeación, la organización y la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes normalistas a lo largo de su formación inicial contribuyendo en cada etapa a la consolidación de saberes, habilidades, actitudes y valores de carácter docente-profesional (SEP, 2018). Como resultado, los egresados presentan una capacidad de análisis del contexto y diseño de intervenciones que se logró desarrollar durante su trayecto de práctica profesional en las escuelas primarias.

Igualmente, se señala que el proceso de evaluación ha sido un aspecto importante para el desarrollo de competencias profesionales en el ámbito de evaluación para el aprendizaje. Tomando en cuenta que el carácter de estos planes y programas poseen un enfoque centrado en el aprendizaje, la evaluación es un medio de formación y que se incluye como un recurso de enseñanza; la valoración del aprendizaje consiste en un proceso de recolección de

evidencias sobre un desempeño competente del normalista que permite al cuerpo docente emitir juicios de valor a partir de una comparación con un referente como es el perfil de egreso (DGESuM, 2018). En este sentido, los estudiantes fueron capaces de desarrollar sus competencias al utilizar los elementos de la evaluación propuesta por el cuerpo docente en la que se pretendió mejorar el aprendizaje y ser un docente con mayor conciencia sobre el propio proceso de desarrollo. También, los normalistas lograron tomar la ejemplificación de estos procesos para su aplicación en las escuelas primarias; vivencias y experiencias dentro de la institución que reconoce al sujeto como un ser capaz aprender de las mismas (DGESuM, 2018).

Otro de las experiencias que emergieron durante la formación inicial de los egresados de una Escuela Normal fue el aprendizaje en la modalidad a distancia por la pandemia de la Covid-19. Los normalistas reconocen la autorregulación como una competencia esencial para contribuir a su formación inicial. En su estudio, García y Bustos (2020) concluyen que la formación de la autorregulación es más consecuente cuando el sujeto concibe esta misma como una meta para ser mejores personas y profesionales. Con relación a lo anterior, los estudiantes encuestados declararon que la pandemia les permitió fortalecer su responsabilidad y compromiso ante su proceso de aprendizaje y la resolución de problemas e imprevistos.

Finalmente, la formación continua es una vía para la profesionalización y concreción de competencias profesionales de los alumnos egresados. En este mismo sentido, es relevante precisar que la formación continua en

América Latina fortalece las competencias pedagógicas y transforma su práctica educativa y, como resultado, impacta en la enseñanza de sus estudiantes (Aguirre, Gamarra, Lira & Carcausto, 2021).

Conclusiones

A manera de colofón, los espacios formativos de la Escuela Normal permitieron el desarrollo de las competencias profesionales y genéricas del perfil de egreso del 2018 de los egresados encuestados desde las actividades académicas hasta aquellas experiencias vividas en la modalidad a distancia por la emergencia sanitaria de la Covid-19.

Al respecto, es relevante para fines de esta investigación reconocer que el trayecto para el fortalecimiento de la práctica docente fue un insumo de suma importancia para desarrollar las competencias profesionales debido a que los normalistas analizaron los contextos socioformativos de las escuelas primarias; vivencias que permitieron el aprendizaje del diseño de intervenciones didácticas pertinentes a los propósitos de la educación básica como se estipula en los planes y programas para la educación normal (SEP, 2018). El acercamiento a la realidad educativa de los planteles de educación primaria desarrolló capacidades de análisis crítico de los egresados sobre las necesidades de diversos contextos como se enmarcan en los planes y programas para la licenciatura. Las actividades académicas deben promover, a lo largo de los cursos, el análisis de situaciones educativas, utilizar una variedad de técnicas de evaluación y asociar la teoría con la práctica para consolidar

estas competencias en los planteles de formación inicial docente.

Por otro lado, la pandemia por la Covid-19 obligó a las escuelas de todo el mundo a recurrir a modalidades virtuales o a distancia para garantizar la educación y continuar con el proceso de formación, en el caso de las Escuelas Normales. En este sentido, los espacios formativos migraron a entornos virtuales que limitó la interacción de los estudiantes requiriendo una constante búsqueda de soluciones a problemas emergentes de actividades académicas resultando en un desarrollo de la autodirección y autogestión del aprendizaje; aspectos esenciales para la autorregulación (García & Bustos, 2020).

En los marcos de las observaciones anteriores, es conveniente generar entornos en la Escuela Normal para orientar, desde el cuerpo docente, a los normalistas con el propósito de generar mayor conciencia y responsabilidad sobre su aprendizaje teniendo en cuenta el aspecto formativo de la evaluación durante el diseño de los cursos institucionales y la enseñanza centrada en el aprendizaje (DGESuM, 2018).

Finalmente, se concluye que la valoración de los espacios formativos que brindan las EN desde la visión de los alumnos egresados proponen una ruta de mejora constante, tal como se ha observado a lo largo de este documento y proporcionan datos como insumo para la toma de decisiones certeras y pertinentes (ANUIES, 2021) que permiten el diseño de acciones para garantizar la consolidación del perfil de egreso y la excelencia educativa.

Referencias

- Aguirre, V., Gamarra, J., Lira, N., Carcausto, W. (2021). *La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática*. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20continua%20de%20los%20docentes%20es%20aquella%20que%20viabiliza,Gonz%C3%A1lez%20y%20Torre1%2C%202018>).
- ANUIES (2021). *Un sistema de seguimiento de egresados universitarios orientaría sobre la demanda laboral*. http://www.anui.es/noticias_ies/un-sistema-de-seguimiento-de-egresados-universitarios-orientara-sobre
- DGESuM (2018). *Licenciatura en Educación Primaria*. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- García, I., Bustos, R. (2020). *La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales*. <https://www.redalyc.org/journal/5534/553471896014/html/>
- Hernandez, R., Mendoza C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana Editores.
- Navarrete, Z. (2015). *Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX*. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Rodríguez, R. (2013). *Reforma de la Normal ¿continuidad o cambio? Primera parte*. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1764>
- Sagastizabal, M., Perlo, C. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. http://www.rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/3880/Libro_Investigacion_Accion.pdf?sequence=3
- SEP (2018). *Orientaciones curriculares para la Formación Inicial*. Secretaría de Educación Pública.
- UNAM (2018). *La educación Normal en México. Elementos para su análisis*. <https://www.redalyc.org/journal/132/13258778012/html/>

Anexo A

Cuestionario de desempeño docente.

1. ¿De qué forma las competencias del perfil de egreso (2018) contribuyen a tu práctica profesional actual?

2. ¿Cómo coadyuvaron las actividades académicas en la Escuela Normal para el desarrollo de esas competencias que actualmente utilizas en tu práctica profesional?

3. ¿Cómo las técnicas y formas de evaluación en las clases lograron el desarrollo de competencias del perfil de egreso?

4. ¿De qué forma la autorregulación de tu aprendizaje influyó para el desarrollo de las competencias del perfil de egreso teniendo en cuenta la modalidad virtual por la pandemia de la COVID-19?

5. ¿Qué acciones implementaste para fomentar el desarrollo de competencias docentes que no lograste concretar durante tu estancia en la Escuela Normal?

Anexo B

Datos cualitativos en extenso por categorías.

Análisis de datos verbales.

Macro categoría: competencias del perfil de egreso 2018.

Categoría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
Práctica profesional	Cada acción que debería llevar al aula.	Planeación, evaluación, adaptación y ética.	Adaptabilidad	Responsabilidad y disciplina	Saberes dentro del quehacer docente.	Identificar BAP y adaptabilidad.
Desarrollo en actividades académicas.	Base para consolidar las competencias al egresar.	Acciones centradas en las competencias de egreso.	Bases para la práctica.	Preparación para un buen desempeño en el ámbito laboral.	Enseñanza si-tuada.	Análisis de diversos contextos.
Evaluación formativa	Reflexión de la propia práctica para la mejora.	Mejorar el aprendizaje.	Me permitieron ser consciente de mi aprendizaje para mejorar.	Instrumentos de evaluación por parte de los docentes.	Actividades expositivas y clases muestras.	Acciones de evaluación para replicar en las primarias.
La Covid-19	Independencia para desarrollar competencias.	Responsabilidad ante el aprendizaje.	Competencia profesional.	Exigencia para el desarrollo.	Resiliencia.	Mejora en el uso de la tecnología.
Formación continua	Intercambio de experiencias con docentes más expertos.	Diplomados y cursos.	Tomar cursos.	Intercambio de experiencias docentes.	Documentarse.	Análisis de la práctica profesional.

Macro categoría: Autorregulación del aprendizaje.

Categoría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
Promoción de la autorregulación.	Debíamos buscar la manera de solucionar y actuar ante adversidades.	La pandemia nos volvió autodidactas.	La pandemia me ayudó a ser más competente.	El compromiso y las exigencias docentes permitieron que asuma mi responsabilidad de la formación inicial.	Tuve que adaptar mis estrategias de aprendizaje para hacer frente a las nuevas modalidades.	Mantener la salud mental, física, la empatía de los maestros y la institución me permitieron mejorar en áreas de la tecnología.
Desarrollo de la autorregulación	Investigación documental.	Valoración de necesidades de aprendizaje.	Tomar cursos .	Intercambio de experiencias docentes. Solicitud de orientación.	Leer documentación de los planes y programas vigentes de educación primaria.	Fomentar la curiosidad propia.

**Seguimiento de egresadas de la Licenciatura en
Educación Inicial de la Escuela Normal de Educación
Preescolar: Primera fase**

Eduardo de Jesús Rubio-Díaz
eduardo.rubio@correo.uady.mx

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

Abraham Jesús Fajardo Ramírez
afajardo_22@hotmail.com

Instituto Politécnico Nacional
Laura Carolina Sánchez-Leal
sleal@correo.uady.mx

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El presente estudio considera los lineamientos del Esquema Básico de Seguimiento de Egresados de la ANUIES para la adaptación de un instrumento de tipo cualitativo con el fin de analizar las características del período de transición de la escuela al empleo de una generación de estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial de la Escuela Normal de Educación Preescolar. Los resultados aquí expresados constituyen la primera fase de un estudio longitudinal de cohorte; Al respecto, la decisión de incorporar esta primera fase de acercamiento con los egresados contribuye a proporcionar un enfoque humanista al proceso de seguimiento sobre todo en las fases consecutivas y tardías del mismo. De forma general la primera fase de seguimiento de egresados permite establecer una ruta entre la Escuela Normal y el primer empleo o actividades alternas o

subsecuentes. Con la información del presente artículo se permite visualizar las maneras en que la Escuela Normal de Educación Preescolar puede apoyar a sus egresados en la transición a la vida laboral y, fungir como punto de acercamiento humanista hacia los mismos para proporcionarles voz a sus experiencias, avances y hallazgos en esta transición.

Palabras clave

Seguimiento de egresados, Educación Superior, Escuela Normal Preescolar, Estudiantes universitarias.

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES), incluidas las Escuelas Normales enfrentan el desafío de formar profesionales capaces de satisfacer las demandas de una sociedad laboral cada vez más exigente (Bluvstein, et al., 2011). Al respecto, las Escuelas Normales deben considerar que las competencias que los profesionales requieren para desempeñar su trabajo cambian constantemente, lo que les exige como instituciones preparar a sus estudiantes para afrontar dichos cambios a través del desarrollo de mecanismos para la gestión, la calidad y la velocidad en el acceso de la información, como factores claves para la competitividad interinstitucional (Verdugo, 2002). Al respecto, la realización de estudios de seguimiento de egresados es pertinente para retroalimentar el curriculum y ajustarlo de manera constante a las necesidades prevalecientes en el mercado laboral donde estarán desempeñándose.

Asimismo, aunque la comunicación entre dichas

instituciones y los egresados puede ser complicada debido a diversos factores entre los que se encuentran los cambios económicos, tecnológicos, sociales o culturales, hoy en día existen diversas herramientas electrónicas que facilitan el acceso a la aplicación de herramientas digitales, permitiendo la interacción a través de la web (Escorza Sánchez et al., 2017). A pesar de que es pertinente que las Instituciones de Educación Superior monitoreen y den seguimiento a la manera que impactan socialmente los egresados en su campo laboral, en ocasiones no se realiza, perdiendo la oportunidad de obtener información sobre temas como la experiencia académica, actividades extracurriculares, instalaciones, ambiente a través de la aplicación de conocimientos prácticos en su vinculación con el campo laboral. Con base en Vidal (2003) las investigaciones sobre la situación laboral de los egresados han sido impulsadas por IES privadas, y se realizan de forma periódica por programa académico para monitorear la adecuada transición e inserción laboral de los titulados, toda vez que es un indicador de la calidad educativa que ofertan.

Sin embargo, en el contexto actual, es necesario complementar estos estudios con enfoques adicionales, que no asuman una correlación lineal entre la educación técnico-profesional y el ámbito laboral. Al respecto, un enfoque cualitativo de las trayectorias postescolares proporciona una perspectiva complementaria, ya que considera los factores subjetivos de las experiencias de los individuos y la manera de como los interpretan para otorgar significado a la estructura del período de transición.

En el ámbito internacional, los primeros estudios de

seguimiento de egresados se desarrollaron en Estados Unidos y Europa con una orientación preeminente a las tendencias operativas, es decir, se utilizaron como instrumentos que proporcionan información útil para el mejoramiento del currículo, así como para explorar y analizar el mercado laboral de una profesión en particular y conocer la velocidad con la que los egresados se incorporan e integran a la vida productiva. De la misma manera, se han utilizado para conocer el grado de satisfacción de los egresados considerados como clientes de un servicio educativo del Estado, y para identificar sus necesidades de capacitación y actualización profesional.

En el ámbito nacional, se presentaron estudios desde 1970 en instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); Instituto Politécnico Nacional (IPN) (Barrón, 2003). Posteriormente, desde 1990, los estudios sobre egresados se elaboraron de una forma más sistemática y metódica. Por su parte, el Consejo Mexicano para Investigaciones Educativas realizó un análisis de los egresados de 1992 a 2002 e identificó tres áreas temáticas pertinentes para estudiar: en primer lugar, el de evaluación curricular, que describe el desempeño de los egresados para evaluar y retroalimentar los currículos educativos. En segundo lugar, el de pertinencia de la formación académica con respecto del ejercicio profesional. Y, en tercer lugar, el de inserción laboral. Asimismo, la Universidad Autónoma de Yucatán realiza seguimiento de egresados a través del Sistema Institucional de Seguimiento de Egresados (SISE) y utiliza una adaptación del esquema básico con base en

ANUIES (2003) por cada programa académico, dicho esquema buscó establecer un modelo conceptual y metodológico para los estudios de egresados realizados en México.

En el caso de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán, el primer estudio de egresados fue llevado a cabo con la generación 1984 de la Licenciatura en Educación Preescolar, con base en los antecedentes de Chain, (1995); Moreno, (1997); Reyes, (1998); Ceballos, (2000); Vermont, (2002), y primordialmente en Ibarrola, (1997). Para el acopio de la información de interés se administraron cuestionarios a los egresados, que fueron entregados en sus centros de trabajo o domicilio. De la misma manera, se organizaron reuniones de egresados para administrar el instrumento en forma grupal e inclusive se enviaron por correo postal a su domicilio con el sobre de regreso con el porte pagado, además se diseñó e incorporó el instrumento en la página de Internet de la institución para facilitar el acceso para los egresados que contaban con dicha tecnología para que se actualice con cierta periodicidad (Pech-Matos, 2003).

En la actualidad, no se cuenta con investigaciones cualitativas enfocadas en la Escuela Normal de Educación Preescolar dentro de la entidad que aborden la situación laboral de las egresadas. Estas investigaciones serían fundamentales para profundizar en las experiencias vividas durante la transición de la etapa escolar a la laboral. Lo anterior ha provocado que no se disponga de información sobre los desafíos que enfrentan las egresadas de la Escuela Normal de Educación Preescolar una vez que completan su

carrera. Tampoco se han explorado los factores que podrían influir en su búsqueda de empleo. Asimismo, la carencia de datos impide comprender sus expectativas en cuanto a la posibilidad de esperar para cubrir una vacante debido a licencias o si contemplan la opción de establecer un Centro de Atención Infantil.

De igual forma, existe un vacío de información acerca de las aspiraciones de estas egresadas. No se tiene conocimiento si su interés se centra en el ámbito laboral o si planean continuar con estudios adicionales. La falta de orientación sobre cómo encontrar empleo y qué esperar o necesitar de las instituciones también es un aspecto incierto que necesita abordarse. En este sentido, resulta necesario indagar en la percepción de las egresadas en relación con la manera en que los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante su formación facilitaron su acceso a las instituciones donde actualmente desempeñan sus labores, especialmente en el contexto de la Licenciatura en Educación Inicial del Plan de Estudios 2018. Este aspecto proporcionaría una visión más completa y detallada de la calidad del servicio educativo ofrecido y su impacto en la formación y desarrollo profesional de las egresadas de este sistema educativo.

Justificación

La información que aporten las egresadas respecto a sus experiencias del período de transición contribuirá a proporcionar una perspectiva de los ajustes que se necesitan implementar al currículo de la Licenciatura en Educación Inicial para una mejor formación de futuras egresadas. En ese

sentido y, toda vez que este tipo de estudios de seguimiento abonan a la consigna de sistematización del proceso con el fin ulterior de garantizar una adecuada formación académica y profesional de las egresadas que laborarán como Agentes Educativos en los Maternales privados o Centros de Atención Infantil del Estado de Yucatán, se vincularán a las necesidades reales de los mismos con los contenidos del currículo de la licenciatura. Asimismo, los estudios de análisis de las transiciones educativas hacia ámbitos laborales son de utilidad para reconocer de qué manera las políticas públicas actuales en materia de educación y empleo están incidiendo en las transiciones laborales de los ciudadanos (Casal et al., 2006), toda vez que visibilizan la situación real laboral con relación a un contexto educativo que se presenta como único camino para acceder a dichos trabajos. En definitiva, es pertinente realizar un seguimiento de egresados sistemático para obtener información actualizada de los principales usuarios de las IES indispensable para la correcta adecuación de los planes de estudio a las demandas laborales reales. Al respecto, se torna pertinente analizar los aspectos más relevantes a considerar para el diseño, desarrollo e implementación de un seguimiento de egresados.

Es por lo anterior que el objetivo del presente estudio es de las egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial, con la finalidad de detectar las características del período de transición desde su egreso, trayectoria y ubicación en el mercado laboral; el desempeño profesional; así como la percepción de cómo la formación que recibieron en la institución coadyuvó al éxito en la obtención de su primer empleo.

Marco teórico

En el presente apartado se abordan las principales teorías sobre selección de egresados ya que con base en Navarro Leal (2003): “las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo deben interpretarse a través de diversas teorías” y modelos de estudios para el seguimiento de los mismos. Con relación a las teorías se inicia definiendo la *Teoría del capital Humano* que indica que la diferencia entre los salarios de un trabajador adiestrado y de un trabajador común está en función de la educación o preparación recibida. Asimismo, la *Teoría de la Fila* plantea que la educación de los egresados les proporciona a los empleadores los elementos para seleccionar a los trabajadores que puedan capacitarse más fácilmente en función de los valores y normas no cognitivos que los estudiantes adquieren durante su escolarización (Piore y Doring, 1985). Asimismo, otra teoría relevante es la de la *Devaluación de los Certificados* que considera que el argumento de selección se basa en los certificados adicionales otorgados a los estudiantes de escuelas de cursos o talleres, porque a medida que más profesionales se integran al mercado laboral, los títulos se devalúan; de tal manera que cada vez se necesitan más certificados para acceder al mismo trabajo (ANUIES, 2003).

De la misma manera, la *Teoría de la Educación como Bien Posicional* plantea que la formación permite como criterio de selección, la asignación de diferentes clases de empleo. Como resultado las personas que tienen capacidad de adquirir mayores niveles de escolaridad eligen hacerlo para desempeñarse en puestos que requerían un menor nivel de

preparación previa (Muñoz-Izquierdo, 2001). A su vez, a través de la *Teoría de la Segmentación* se determinó que los salarios están determinados por el tipo de tecnología utilizada en la industria, y existen barreras para el ingreso a empleos de alta tecnología y bien remunerados. Al respecto, se argumenta que la estructura salarial depende de la naturaleza del puesto de trabajo y no toma en cuenta las características del capital humano del trabajador (Fernández-Huerta, 2010). Con relación a los modelos pertinentes que se utilizan como base de instrumentos para seguimientos de egresados se encuentran entre otros en primer lugar el *Modelo de Stufflebeam* que toma en cuenta el producto del currículo (los egresados). Toda vez que el modelo analítico de Stufflebeam (1987) se orienta al proceso Contexto- Insumo- Proceso- Producto (CIPP) y sigue la estructura que según Pérez Juste (1995 y 2000), se divide en tres momentos determinantes: en primer lugar, el Programa *per se*: calidad intrínseca del Programa, adecuación al contexto, adecuación de la situación de salida. En segundo lugar, el programa en su desarrollo: ejecución del Programa y marco de desarrollo del Programa. Y, finalmente, los resultados del Programa, es decir, medida y logros, valoración y continuidad.

De igual manera, destaca el *Modelo de Scriven* que se orienta al consumidor del mismo: los empleadores. Al respecto, este modelo plantea un procedimiento sistemático mediante una guía de evaluación, que permite cubrir cuestiones relevantes en la evaluación del programa, adaptar el proceso de evaluación mediante diversas técnicas de recolección y análisis de datos (Stufflebeam y Coryn, 2014).

Si bien la guía de evaluación de este modelo fue originalmente diseñada para ponerse en práctica en el campo de la educación y se originó en el año de 1971, su proceso es todavía útil hoy en día para la recopilación, análisis y síntesis de datos, ya que su función principal es la identificación y evaluación sistemática de las características del programa. En este sentido, la guía responde a una lógica de evaluación que, en la práctica, puede adaptarse a las necesidades de evaluación del programa (Scriven 2015).

En México, *el Modelo esquema básico ANUIES* ha sido considerado por muchas IES como base para el desarrollo de sus instrumentos para seguimiento de egresados. Al respecto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a través de dicho modelo ha logrado un incremento en la realización de este tipo de estudios como resultado de una estructura teórica, conceptual y metodológica sólidas (ANUIES, 2003), que orienta los esfuerzos propios, ya sea de manera total o de manera parcial, de cada institución de educación superior. De igual forma esta asociación considera que el seguimiento de egresados es una herramienta fundamental en el proceso de evaluación y mejora continua de las instituciones de educación superior que permite obtener información objetiva sobre la pertinencia y calidad de los programas educativos, así como de la inserción laboral de los egresados. Además, permite identificar las necesidades y demandas del mercado laboral, lo que a su vez deja ajustar los programas académicos y ofrecer una formación más adecuada a las necesidades del sector productivo.

En este sentido, el esquema básico de estudio de

egresados proporciona información cualitativa relacionada con las siguientes dimensiones: en primer lugar, relacionada con el ajuste de la formación académica recibida por el desempeño en los lugares de trabajo con relación a la adquisición de conocimientos y habilidades. En segundo lugar, las exigencias que enfrentan los graduados en el trabajo. En tercer lugar, con conocimiento de los puestos de la industria y las condiciones laborales típicas de los graduados. En tercer lugar, con el conocimiento sobre la ubicación sectorial y las condiciones laborales típicas de los egresados. El modelo de seguimiento de egresados del esquema básico de ANUIES (2003) se basa en tres etapas principales: la encuesta de egresados, el análisis de la información y la retroalimentación a las instituciones.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, con un diseño fenomenológico, pues permite acceder a las perspectivas de las personas participantes en este estudio y la manera en que interpretan sus experiencias (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Al respecto, la información se colectó a través de entrevistas semiestructuradas con base en una adaptación del esquema básico para estudios de egresados en educación superior establecido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2003); para indagar sobre la transición al campo laboral de una generación de egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial del plan de estudios 2018 de la Escuela Normal de Educación Preescolar.

Las dimensiones consideradas en el libro de códigos para establecer la pertinencia de la guía de entrevista (Álvarez-Gayou, 2003) que además sirvieron como categorías de análisis son: campo laboral actual, capacitación y actualización, elementos que influyen en el reclutamiento de egresados de la licenciatura en educación inicial, proceso de entrevistas y evaluación de habilidades profesionales, desempeño profesional de los egresados contratados, elementos que influyen en la promoción laboral, formación actitudinal necesarias para el trabajo.

Los sujetos de estudio fueron 10 estudiantes egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial del Plan de Estudios 2018, que fueron entrevistadas considerando los horarios de sus ocupaciones correspondientes en un horario vespertino. Se procuró previo al desarrollo de las entrevistas actualizar los datos personales, mediante un formato de consentimiento informado digital que garantizaba su anonimato y utilización de información sensible con base en la ley de protección de datos personales en posesión de particulares (Cámara de Diputados, 2023). Asimismo, el análisis y codificación de información se llevó a cabo mediante programa para datos cualitativos (Atlas Ti) y analizada por categorías.

Resultados

El presente estudio representó un acercamiento humanístico como primera fase de un estudio longitudinal de cohorte con base en la adaptación del esquema básico de seguimiento de egresados de la ANUIES 2003 el cual dio voz a las estudiantes recién egresadas que vivieron el período de

transición entre su titulación y primer empleo. Este seguimiento inicial permitió actualizar la base de datos de los sujetos de estudio y, valorar las características y necesidades de las egresadas durante la etapa de transición. Toda vez que la ANUIES considera el tiempo de haber egresado como un elemento que puede influir en la calidad de las respuestas con relación a mayores oportunidades de emplearse y de ascender a puestos mejor remunerados, así como las condiciones generales de la institución y de los contenidos de los programas que estudiaron, se consideró pertinente la integración de esta propuesta de acercamiento a 6 meses de haber egresado (primera fase) por considerar que promueve una educación humanista, de identidad institucional y pertinente para asegurar los datos para las fases posteriores de seguimiento que con base en ANUIES se estima conveniente que se realice seguimiento de muestra de la cohorte considerada en un estudio de desempeño de egresados, tres o cuatro años después de cada estudio (ANUIES, 2003).

Al respecto, los estudios de seguimiento pueden abarcar dos perspectivas: el del propio egresado y el de su empleador. El presente se realizó con los propios egresados para conocer desde su perspectiva los aspectos personales y los de su carrera profesional que le han sido útiles tanto para obtener empleo como en el desempeño de su profesión. Sin embargo, se analiza si es pertinente en fases posteriores considerar la perspectiva del empleador para analizar si las competencias desarrolladas en los egresados se ajustan a las demandas del mercado laboral. Toda vez que los estudios de egresados son un instrumento fundamental para la

autoevaluación, evaluación y acreditación de los programas educativos permitirán a la Escuela Normal de Educación Preescolar conocer y valorar el grado de cumplimiento social y la pertinencia del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Inicial.

A continuación, se muestran los principales resultados obtenidos de las entrevistas aplicadas agrupados en las categorías de análisis antes mencionadas. Es importante mencionar que al ser este un trabajo de tipo cualitativo la información proporcionada por las participantes es amplia, sin embargo, en el presente análisis solo se muestran algunas de las menciones más relevantes:

Campo laboral actual

La mayoría de los trabajos que las egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial obtienen es en el ámbito privado, como por ejemplo en un club de asesorías y suplencias, donde tienen la oportunidad de trabajar con niños de diferentes edades para brindarles apoyo académico en diversas áreas o, inclusive, trabajando con familias como niñeras, cuyos roles incluyen el brindar cuidado y atención a niñas y niños en sus hogares (higiene, alimentación y estimulación temprana). María (Pseud.) una de las participantes que actualmente labora bajo esas condiciones expresa:

Esta experiencia me ha permitido entender la importancia de establecer una conexión emocional y de confianza con los niños, así como con los padres de familia, para garantizar su bienestar y seguridad durante mi presencia en los espacios privados de las familias que me abren las puertas de sus hogares (02-

11-2023).

Si bien se percibe como un reto entrar al Sistema, una egresada ha expresado su emoción por ya ser encargada de sala en un Centro de Atención Infantil del Estado, y relata:

En este rol, tengo la responsabilidad de planificar y ejecutar actividades educativas y recreativas para los niños con base en los planes y programas de estudio vigentes, así como de garantizar su seguridad y bienestar durante su estancia en el Centro de Atención Infantil. Además, este rol me ha permitido desarrollar habilidades de enseñanza y adaptabilidad, ya que cada estudiante presenta diferentes necesidades y estilos de aprendizaje (02-11-2023).

Con relación al tiempo promedio en el que se han estado desempeñando en el campo laboral desde su egreso se obtuvo una media temporal de 2 meses desde su titulación, lo que significa que el período de transición entre egreso y empleo es de aproximadamente 3 meses. Sin embargo, es importante destacar que algunas estudiantes consiguieron empleo antes de haberse titulado, lo cual dilucida la alta demanda de esta profesión en la sociedad en general.

Con respecto a la percepción que se tiene de trabajar asumiendo diferentes roles dentro del ámbito educativo se encuentra que otro de los campos laborales que ha dado cabida a las recién egresadas son los programas gubernamentales que han sido impulsados recientemente para facilitar empleo a las y los jóvenes. En este sentido una de las participantes (Jenny - Pseud.) menciona:

Actualmente, me encuentro laborando como aprendiz del programa Jóvenes Construyendo el Futuro del

Gobierno Federal de México. En este programa, tengo la oportunidad de adquirir experiencia práctica en el campo educativo al desempeñarme como asistente educativo en un Centro de Atención Infantil (01-11-2023).

Capacitación y actualización

Una percepción generalizada entre las egresadas es la necesidad apremiante de una capacitación y actualización continua para conseguir y mantener el empleo. Al respecto, Lucía (Pseud.) comentó:

Creo que es importante tomar los nuevos cursos que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP) ya que nos permite estar al día con los cambios y actualizaciones del Sistema Educativo Nacional. Esto es fundamental para poder brindar una educación de calidad y adaptada a las necesidades de nuestros alumnos. Además, como para la mayoría de nosotras, obtener una plaza en la SEP es uno de los objetivos principales, es necesario asegurarse de contar con los conocimientos y habilidades necesarios, así como una constante actualización en las políticas y programas educativos de la institución. Obtener una base, es decir, una plaza en la SEP aseguraría nuestra estabilidad laboral (01-11-2023).

Existe la consigna de seguir preparándose y actualizándose a través de la vida, con el fin de obtener mejores puestos dentro del ámbito educativo. Al respecto, Elena (Pseud.) mencionó:

La Escuela Normal de Educación Preescolar nos ha enseñado la importancia de ser perseverantes y

afrontar de manera positiva las situaciones. Estas habilidades son fundamentales en el ámbito laboral, ya que enfrentamos constantemente retos y dificultades. Además, el ser egresadas de la Escuela Normal nos abre las puertas a instituciones reconocidas. Esto nos da la oportunidad de acceder a cursos y talleres validados por dichas instituciones, lo cual fortalece nuestra formación profesional y nos permite estar a la vanguardia en las prácticas educativas (02-11-2023).

Elementos que influyen en el reclutamiento de egresados de la licenciatura en educación inicial

La percepción general sobre los elementos que influyen en el reclutamiento de egresados es la escasez de bases y contratos laborales. Muchas veces, las vacantes disponibles son temporales o con contratos de corta duración, lo que genera inseguridad y falta de estabilidad laboral. Esta situación afecta la motivación de las egresadas. Al respecto Mariana (Pseud.) relata:

Muchas veces, las instituciones educativas prefieren contratar a profesionales con al menos cierta experiencia en el campo, dejando a las recién egresadas sin oportunidades para adquirir esa experiencia inicial (02-11-2023).

Proceso de entrevistas y evaluación de habilidades profesionales

Con relación a las experiencias del proceso de entrevistas y evaluación de habilidades profesionales, la egresada Monserrat (Pseud.) comentó:

En mi caso, presenté un examen en USSICAM, el cual me otorgó un puntaje que me posicionó en el número

8 de prelación. A partir de este puntaje, se comienzan a realizar llamadas a medida que van surgiendo bases, contratos definitivos o eventuales. Actualmente, me encuentro trabajando como suplente eventual de una encargada de sala. Sin embargo, en caso de ser necesario, es posible que mi contrato se extienda para abarcar todo el ciclo escolar. Mi contrato está programado para terminar el 31 de enero de 2023.

Asimismo, con relación a otros empleos particulares, los requisitos sobre la experiencia difieren, es decir, en algunos casos, solamente se requiere la entrega de documentos que verifiquen que se ha finalizado la Licenciatura en Educación Inicial. Al respecto, este tipo de empleos se enfocan principalmente en la comprobación de la formación académica y no involucran un proceso de evaluación de habilidades profesionales tan riguroso. Algunos empleadores pueden llevar a cabo entrevistas más tradicionales, mientras que otros pueden solicitar que los aspirantes demuestren sus habilidades prácticas a través de situaciones reales o ejercicios simulados, como por ejemplo, la evaluación de habilidades profesionales puede incluir aspectos como el dominio de los conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la educación inicial, la capacidad para planificar y ejecutar actividades educativas adecuadas para los niños en esta etapa, el manejo de situaciones de conflicto o emergencias, la comunicación efectiva con los padres y la capacidad para trabajar en equipo.

Autopercepción sobre desempeño profesional de los egresados contratados

De manera general la autopercepción de las

estudiantes egresadas con relación a su forma de realizar las actividades que demandan sus empleadores es bueno o competente. Asimismo, se considera que sí se logra aplicar las habilidades y competencias aprendidas en la Normal de manera efectiva en los trabajos donde se han desarrollado. Sin embargo, existen algunos desafíos, entre los que se encuentran en primer lugar, el cambio de residencia. Al respecto, Alejandra (Pseud.) menciona:

Tuve que cambiarme de casa, esto implicó adaptarme a un nuevo lugar, conocer el entorno social y cultural, así como establecer nuevas relaciones. No obstante, esta experiencia me ha permitido ampliar mi perspectiva al estar consciente de que existen diversas realidades (02-11-2023)

En su conjunto se percibe que se recibe apoyo de las maestras con más años de experiencia y, que gracias a esas muestras de empatía y trabajo en equipo se han podido superar estas dificultades y sacar adelante a los grupos. Con relación a lo anterior Miriam (Pseud.) comentó:

He logrado establecer una buena comunicación con los padres de familia, lo que me permite mantener una relación de confianza y colaboración para el beneficio de los estudiantes. También he implementado estrategias pedagógicas que promueven el desarrollo integral de los niños y niñas, incentivando su participación activa y fomentando su autonomía (01-11-2023).

En este sentido, se percibió que la formación académica que se recibió en la Licenciatura en Educación Inicial fue de gran relevancia para su desempeño laboral

actual. Los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la Escuela han proporcionado herramientas fundamentales a las egresadas para abordar los retos y desafíos que se presentan en el ámbito laboral.

Elementos que influyen en la promoción laboral

Se considera que todavía es muy poco el tiempo que se lleva laborando para tener una percepción completa sobre esta dimensión, sin embargo, se ha podido detectar que lo que se estima que más influye es el trato a las maestras por parte del área administrativa y las cargas excesivas de trabajo. Al respecto, algunas perciben que existe una prelación invisible y, que, en muchos casos, las maestras que ya cuentan con contrato dentro de las instituciones educativas tienen mayor probabilidad de ser nuevamente contratadas, negando una oportunidad de empleo a las egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial. Esta situación genera la percepción de que existe un sesgo en el proceso de selección, favoreciendo así a las maestras que ya tienen experiencia en el ámbito laboral.

De la misma manera, algunas egresadas han señalado que, al recién ingresar al campo laboral, se les asigna una gran cantidad de tareas y responsabilidades, lo cual puede llegar a ser abrumador y dificulta su desarrollo profesional. Esta situación puede afectar negativamente su rendimiento y su capacidad para asumir nuevos roles y responsabilidades dentro de la institución educativa.

De la misma manera se considera que sería de apoyo el recibir una carta de recomendación de parte de la Escuela Normal de Educación Preescolar que resalte las fortalezas individuales propias de cada egresada, toda vez que este tipo de certificados abonan al currículum y a la confianza de los

primeros empleadores.

Formación actitudinal necesaria para el trabajo

En cuanto al papel de la Escuela Normal, se considera que la institución debe promover durante los estudios el desarrollo de una buena actitud y disponibilidad que son detectados por las participantes como elementos indispensables para el buen desempeño laboral de los agentes educativos en el campo laboral. Al respecto, Natalia expresó:

Creo que una buena actitud implica contar con una disposición positiva, proactiva y comprometida hacia las labores docentes. Es importante estar consciente de que la labor educativa no se trata únicamente de transmitir conocimientos, sino también de cultivar valores y actitudes positivas en los niños (01-11-203).

Para lograr lo anterior, las educadoras deben mantener una actitud receptiva, empática y respetuosa hacia los estudiantes, promoviendo un ambiente de confianza y seguridad para su desarrollo integral. Al respecto Claudia (Pseud.) mencionó:

Considero que estar dispuesta y disponible se relaciona con estar lista para atender las necesidades de los niños en todo momento. Como agentes educativos debemos estar dispuestas a adaptarnos a las circunstancias y a encontrar soluciones creativas a los desafíos que se presenten en el aula, estar abiertas al aprendizaje continuo y, estar dispuestas a actualizarnos constantemente respecto a las nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para los niños (01-11-2023).

Discusión

La opinión de los egresados acerca de la utilidad de la formación recibida en la Escuela Normal para su ingreso, permanencia y/o promoción en el ámbito laboral, es sumamente valiosa para la mejora y actualización del currículum, lo que permite el aseguramiento continuo de la calidad. El desempeño laboral de los egresados es, sin duda, un indicador confiable para estimar la pertinencia, suficiencia y calidad de los programas educativos, porque permite su adecuación continua acorde a la oferta. La información obtenida de un estudio de seguimiento de egresados, además, es útil para el mejoramiento de la gestión de la institución; ejemplos de indicadores útiles son: razones de preferencia hacia la institución; relación entre trayectoria académica carrera estudiada y práctica profesional con el empleo; eficiencia terminal; perfil de egreso adecuado al mercado laboral; eficiencia y eficacia del currículo; satisfacción con la formación y servicios de vinculación; así como demandas de posgrado y extensión.

Visto así, resulta esencial que las IES públicas, como la Escuela Normal realicen este tipo de seguimientos y no se conformen solo por centrar sus esfuerzos en el desarrollo de los estudiantes durante su trayectoria dentro de la institución. La información proveniente de los egresados es sumamente importante para evaluar y mejorar la calidad educativa de una IES. Proporciona información muy valiosa sobre la efectividad de los programas académicos que implementan, permitiendo ajustes en planes de estudio y métodos de enseñanza. Además, facilita la adaptación a las demandas del mercado laboral al conocer la empleabilidad y

habilidades más valoradas por empleadores. Al realizar un seguimiento que profundiza en las experiencias y perspectivas de las y los egresados también se les da voz a personas que han definido una identidad con la organización educativa, lo que los mantiene como parte de su comunidad a pesar de haber concluido ya sus estudios.

Uno de los puntos que quizás puede verse como sobresaliente en el ámbito educativo es que los estudios de seguimiento brindan la oportunidad de conformar redes profesionales que beneficia tanto a los estudiantes que están por concluir sus estudios como a la institución misma. Las experiencias de los egresados se convierten así en herramientas que permiten medir las condiciones de los graduados, reflejando el éxito que puede tener el paso por institución educativa mientras que al mismo tiempo se contribuye con la mejora en la transición de la vida escolar a la laboral.

Conclusiones

El presente estudio permitió realizar un seguimiento inicial para valorar las características y necesidades de las egresadas durante la transición de la escuela al trabajo de la Licenciatura en Educación Inicial de la Escuela Normal. Los hallazgos principales se establecen las siguientes conclusiones: en primer lugar, con relación a los requisitos y condiciones de contratación, los empleos para egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial son exigentes y enfatizan la necesidad de contar con una formación académica pertinente, una buena reputación profesional, así como el cumplimiento de las obligaciones fiscales. Estos

documentos y condiciones actúan como una barrera de entrada para asegurar la calidad del personal docente en el ámbito de la educación inicial. Se consideró que sería de apoyo el recibir una carta de recomendación de parte de la Escuela Normal de Educación Preescolar que resalte las fortalezas individuales propias de cada egresada, toda vez que este tipo de certificados abonan al currículum y a la confianza de los primeros empleadores, esta percepción se alinea a la teoría de la Devaluación de los Certificados.

Toda vez que la capacitación y actualización son necesarias en los empleos de las estudiantes egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial, se le facilitará brindar una educación de calidad a través de habilidades y conocimientos actualizados. Además, les posiciona como candidatas más competentes para nuevas oportunidades laborales, tanto en la obtención de una plaza en la SEP como en la posibilidad de ascender en carrera magisterial. Si bien el proceso de entrevistas y evaluación de habilidades profesionales en los empleos para las egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial puede variar según la institución o empleador específico, para aumentar las posibilidades de obtener un contrato o puesto laboral, es fundamental buscar oportunidades para demostrar el conocimiento, experiencia y competencias relacionadas con la educación inicial aprendidos en la Escuela Normal.

La autopercepción sobre el desempeño profesional es positiva, ya que las egresadas han logrado adaptarse a su nuevo entorno laboral y establecer relaciones positivas con sus colegas, asistentes y padres de familia. El trabajo en equipo y la implementación de estrategias pedagógicas

adecuadas han conducido a buenos resultados en la formación y desarrollo de los niños y niñas a su cargo. Sin embargo, el trato por parte del área administrativa y la carga excesiva de trabajo influyen significativamente en la promoción laboral de las egresadas. Un trato positivo y una carga razonable de trabajo pueden favorecer el crecimiento profesional, mientras que lo contrario puede limitar las oportunidades de desarrollo y ascenso. Por lo tanto, es importante que las instituciones educativas consideren estas variables al establecer políticas y prácticas de promoción laboral, garantizando la equidad y justicia en las oportunidades de crecimiento para todas las maestras.

En cuanto a la preparación de las egresadas, se destaca la importancia de la formación actitudinal. Una buena actitud y disponibilidad son fundamentales para un buen desempeño laboral de las educadoras y para promover un ambiente de aprendizaje positivo y seguro para los niños. Además, es necesario fomentar en las alumnas habilidades como la responsabilidad, el liderazgo, el trabajo en equipo y la iniciativa, para fortalecer su labor educativa. La inclusión de la formación actitudinal como parte del currículum resultará en beneficios significativos para las egresadas y para el desarrollo de la educación inicial.

Por tanto, se concluye que la formación actitudinal es un factor fundamental en la preparación de las egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial. Es necesario que esta formación sea parte integral del currículum, proporcionando a las alumnas oportunidades y espacios de reflexión, análisis y práctica de actitudes positivas y habilidades necesarias para la docencia. Asimismo, se deben promover acciones

formativas que permitan a las alumnas desarrollar una conciencia crítica y reflexiva sobre su práctica docente, identificando áreas de mejora y buscando soluciones para fortalecer su labor educativa. Además, es esencial fomentar habilidades como la responsabilidad, el liderazgo, el trabajo en equipo y la iniciativa. Estas habilidades son fundamentales para el ejercicio de la docencia, ya que permiten a las Agentes Educativos tener un mayor impacto en sus estudiantes y fortalecer su desarrollo integral. En definitiva, para asegurar un desarrollo profesional exitoso, es importante considerar tanto la formación académica como la formación actitudinal en la preparación de las egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología*, 1-11. <http://doi.org/http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Hacer-investigacion-alvarez-gayou.pdf>
- ANUIES (2003), *Esquema básico para estudios de egresados*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Biblioteca de la educación superior, Serie investigaciones).
- Barrón Tirado, C. (2003), Los estudios de seguimiento de egresados en el periodo 1992-2002, en S. Reynaga (coord.), *La investigación educativa en México 1992-2002, Tomo 6, Parte 1*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/Grupo Ideograma Editores (Colección Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología).
- Bluvstein, S., Cortés Gutiérrez, M. T., Larroza, G. O., Gorodner, A. A., Civetta, M. M., Acosta Arreguín, E., & Sarnachiaro, N. (2011). Seguimiento de egresados de la Facultad de Medicina de la UNNE. Resultados preliminares. *Revista de la Facultad de Medicina de de la Universidad Nacional del Nordeste*, 31(2), 5-10.
- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, VIII(22), 9-20.
- Corica, A., Otero, A., y Merbilhaa, J. (2022). Transiciones educación-trabajo: un seguimiento de jóvenes egresados en el gran buenos aires. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 26(3), 79-99. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&an=160802042&lang=es&site=ehost-live>
- Escorza Sánchez, Y. M., Martínez Martín, G., Alamilla Cintora, C., & Pérez Ruiz, M. de L. (2017). Sistema en línea para el seguimiento de egresados. *Revista de Tecnologías de la Información*, 4(12), 14-24.
- Fernández-Huerga, E. (2010). La teoría de la segmentación del mercado de trabajo: enfoques, situación actual y perspectivas de futuro. *Investigación económica*, 69(273), 115-150. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16672010000300004&lng=es&tlng=es.

- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Jaramillo, A., Giraldo, A. & Ortiz, J., (2006). *Estudios sobre egresados experiencia de la universidad*. España y Portugal, Redalyc. pp. 111-124.
- Muñoz Izquierdo, C. (2001). Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo. En E. Pieck (Ed.), *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. http://www.oei.es/etp/jovenes_trabajo.pdf
- Navarro Leal, M. A., & Contreras Ocegueda, K. I. (2013). Gobernanza y educación superior en México. *Universidades*, (57), 38-50.
- Pech-Matos, C. (2003) *Seguimiento de egresadas plan 1984 de la Licenciatura en Educación Preescolar*. Mérida, Yucatán. Escuela Normal de Educación Preescolar.
- Piore, M. y P. Doeringer. (1985). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*. España. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Popham, W (2008). *Transformative assessment, alexandria: association for supervision and curriculum development*
- Scriven, M. (1997). *La metodología en evaluación*. Rand McNally.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. guía teórica y práctica*. Barcelona.
- Tyler, R.W. (1949). *Principios básicos de curriculum*. Universidad de Chicago.
- Universidad Nacional de Colombia, (2011). El egresado de la educación superior. el fruto de la gestión académica e investigativa de las universidades. *Claves para el debate público*, 47, 1-24
- Verdugo, M., (2002) *Las nuevas tecnologías en la sociedad actual*, España, Universidad Carlos III de Madrid. www.uc3m.es/uc3m/dpto/HC/SIGLOS/m,verdug.doc
- Vidal García, J. (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, Consejo de Coordinación Universitaria: Universidad de León, (España) <http://sid.usal.es/idocs/f8/fdo7238/estudio.pdf>

**Diseño, Rediseño y codiseño curricular para la
formación docente**

El codiseño, una forma de aprender entre estudiantes y docentes en las Escuelas Normales

Raquel Concepción Sánchez Rosas

yuc03.rsanchezr@normales.mx

Adda Leticia Valencia Solís

yuc03.avalencias@normales.mx

Escuela Normal Superior de Yucatán

Profesor Antonio Betancourt Pérez

Resumen

El concepto **codiseño**, aplicado en educación a nivel licenciatura es relativamente nuevo y tiene que ver con acciones de creación y colaboración conjunta del conocimiento entre el estudiantado y el profesorado en una institución. Las escuelas normales en México están incursionando en ello, por eso los Planes de Estudio 2022, figuran como Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales que están en diseño y construcción, bajo la tutoría de la DGE SuM, (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio), encargada de proponer y coordinar las políticas educativas de la educación superior para las instituciones formadoras de docentes, con el fin de lograr óptimos niveles de calidad. El punto neurálgico de este diseño curricular es el enfoque de capacidades basado en el planteamiento de Martha Nussbaum (2012) filósofa política que ha logrado integrar una postura teórica con puntualización en la justicia social, la naturaleza y el cultivo de ciertas emociones morales que resultan apropiadas para edificar una nueva visión en la educación. Es así, que a partir de la implementación de los planes 2022 que ofertan las

Escuelas Normales, propongo llevar a cabo en la ENSY durante el 2024 un ejercicio de exploración cuyo objetivo será analizar los marcos significativos de los docentes que impulsan las prácticas de codiseño con la finalidad de revisar, analizar, ajustar los puntos débiles, identificar las fortalezas y proponer posibles acciones de resolución para una mejora en la calidad educativa. Los resultados que se obtengan permitirán interpretar las experiencias que los docentes involucrados desarrollaron durante el proceso de codiseño a partir de una técnica aplicada. Estas aportaciones son clave para acompañar el desarrollo del compromiso del estudiante con la institución.

Palabras clave

Codiseño, escuelas normales, estudiantado, colaboración, capacidades

Introducción

Las Escuelas Normales de México, están enfrentado diferentes retos académicos que ponen en disyuntiva al profesorado para conseguir que el estudiantado hoy en día se sienta motivado en las clases y al mismo tiempo comprometido con su aprendizaje y la institución. Se han consolidado Planes y Programas de Estudio que en diferentes momentos (1999, 2002, 2004, 2006, 2011, 2018,) se han implementado para garantizar el perfil de egreso de los docentes en formación. Los que formamos parte del equipo nacional de los Planes y Programas de Estudio 2022 estamos aportando nuestro granito de arena desde nuestra trincheras. En el ámbito docente, en más de una ocasión se ha cuestionado el significado de enseñar, de aprender y

reconocer la complejidad de esta tarea, que con diferentes aristas permite ser abordada con probabilidades de éxito cuando hay colaboración entre estudiantes, profesorado, y directivos escolares; tener muy clara cuál es la meta, entender el proceso, y encontrar las certezas para lograr este cometido.

Planteamiento

El enfoque curricular por capacidades entiende que algunas pueden ser innatas y otras se desarrollan en procesos formativos complejos en el seno familiar, comunitario e institucional, pueden ser o no medibles, están asociadas a las subjetividades del ser humano, espiritualidad, emociones, creencias y símbolos que median en los procesos complejos de adquisición de conocimientos en la escuela y en la comunidad (Nussbaum, 2012). Algunas investigaciones han explorado sobre la situación conductual como la atención, esfuerzo y mejora de tareas (Krause y Coatas, 2008), para alcanzar un aprendizaje significativo, por otro lado se han incorporado tecnologías digitales (Alpurashi, 2020; Howard y Jic Yang, 2016; Lambertb y Guidryb, 2009) para la motivación en las aulas, y ahora se busca que el estudiante con su actitud se comprometa e involucre con su propio proceso (King, Haeng y Song, 2018).

Aunado a ello, está la flexibilidad curricular estatal apoyando al proceso complejo y gradual de incorporación de rasgos y elementos con pertinencia y eficacia a los programas académicos, considerando las particularidades de las disciplinas en función a los programas educativos, a los actores del proceso formativo, la vocación, la dinámica y las

condiciones propias de cada institución. De esta manera se pretende articular el desarrollo del conocimiento con la acción, como una forma de consolidar una mayor interdependencia entre el saber y el saber hacer en los procesos de formación.

A partir de mi experiencia como docente y en los planes 2022 de codiseño nacional, me surgen dos preguntas

¿El **codiseño** presente en el currículo para la formación docente de los planes de estudio 2022 responde a la justicia curricular demandada históricamente por las Escuelas Normales?

¿Las actividades de **codiseño** aplicadas al estudiantado fomenta las capacidades que deben de desarrollar las y los estudiantes en la Escuela Normal para constituirse como agentes de transformación social, cultural, historia, arte, ciencia e imaginarios de la comunidad?

Marco teórico

El estudiantado normalista.

Cuando se establece una relación de cooperación entre el estudiantado normalista y los docentes se generan ambientes armoniosos, positivos que posibilitan el desarrollo social e intelectual logrando un entorno de aprendizaje donde se privilegia la participación (Cooper y Brna, 2002), o sea considerar y forjar con los alumnos una especie de alianza que permita abrir una vía de comunicación en la educación superior para lograr la mejora y el compromiso académico.

Desde mi trinchera de algunos años en la práctica docente en la Escuela Normal, considero que cuando esta alianza (como le he nombrado para efectos de este ejercicio),

se logra entre los estudiantes y los profesores, se puede vislumbrar un proceso recíproco de colaboración donde ambos aporten con el fin de lograr el cambio, la mejora y la innovación pedagógica. Esto implica diversos niveles de participación, desde la conceptualización pedagógica o la toma de decisiones hasta los procesos participativos. Es fundamental que el profesor establezca relación cercana con los escolares a partir de sus intereses y circunstancias particulares para fomentar la interacción social a través de la colaboración, propiciar el trabajo grupal con actividades que permita compartir la responsabilidad de aprender con el profesor y con sus pares, tales como foros, seminarios, talleres, etc.

Desde este enfoque, podemos mencionar a estudiosos que vislumbran esta acción desde la triple potencialidad (Bovill, 2014; y Bulley, 2011): a) Provocar la participación del estudiantado a nivel superior tanto en su aprendizaje como en relación a la institución; b) El diálogo que se establece entre el punto de vista del estudiantado y las expectativas del profesor, para llegar a acuerdos; c) Reconocer la voz del estudiantado como fuente de cambio al fomentar el análisis y la reflexión en el proceso, desarrollar conciencia metacognitiva sobre lo que se está aprendiendo. Para ello es necesario trabajar con bases sólidas donde se dé la confianza y propiciar una relación intrínseca que se centre en la co-creación, (Escofet, Novella, Morín, 2021), un proceso de colaboración y reciprocidad a través del cual, todas las participaciones tienen un valor fundamental.

En este proceso de ayuda mutua de co-creación, los estudiantes pueden tener diferentes papeles (Bovill, 2016): a)

consultor cuando comparten, analizan y discuten sus perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje; b) coinvestigador, cuando realizan tareas de investigación en el marco de una asignatura o una temática; c) codiseñador, cuando diseñan actividades de aprendizaje y evaluación; d) representante, cuando sus voces contribuyen a la toma de decisiones en el marco institucional. Una de las formas de co-creación es el **codiseño** (Escofet, Novella, Morín, 2021, pp. 825-828).

El concepto de codiseño aplicado a la educación

El concepto de **codiseño**, es relativamente nuevo y tiene que ver con acciones de creatividad colectiva y creación conjunta del conocimiento (Gros, 2019). Ahora bien, en los Planes de Estudio 2022, está referenciado como Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales que están en diseño y construcción, bajo la tutoría de especialistas de la DGE SuM (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio), que es la encargada de proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes, con el fin de lograr óptimos niveles de calidad, y equipos nacionales disciplinares constituidos por maestros de diferentes estados de la república mexicana que se abocan al planteamiento, discusión y fortalecimiento de los contenidos disciplinares de acuerdo a este enfoque. Ya se concretaron los primeros tres semestres de ocho que conllevan las licenciaturas, el cuarto está en proceso, la oferta académica está avanzando a pasos apresurados, pero firmes, esperando lograr cumplir con el compromiso nacional y con la flexibilidad estatal.

Uno de los objetivos del **codiseño** es darle

oportunidad a los estudiantes de que tengan una intervención pertinente en sus procesos académicos considerándolos como agentes dinámicos que no solo participan en actividades de aprendizaje, sino también las diseñan y revisan críticamente. Por eso se debe visualizar como una actividad social ligada al contexto en el que se desarrollan o participan. Introducir prácticas de **codiseño** en las aulas normalistas, implica reconocer la naturaleza política de la educación, la necesidad de desafiar las formas de pensar y de actuar (Bovill, Aitken, Hutchison, Morrison, Roseweir, Scott y Sotannde, 2010), y reconocer al estudiantado como participante válido, y activo que tiene mucho que aportar al ámbito educativo. Ello implica modificar la concepción del mismo acto educativo que pasa de basarse en la transmisión de conocimiento a centrarse en la producción de este. Para que esto suceda, es necesario que las instituciones normalistas permitan y faciliten el cambio de enfoque. De manera concreta, implica repensar espacios, tiempos y lugares. Es importante recalcar que, sin el apoyo de la institución normalista, las prácticas de **codiseño** pueden quedar extremadamente limitadas a experiencias concretas, circunscritas a una materia y a un docente y sin posibilidad de ser reproducidas ni escalables (Escofet, Novella, Morín, 2021, p. 825).

En este sentido, el diseño curricular de Planes de Estudio 2022 de las Escuelas Normales desde el enfoque de capacidades centrales, está privilegiando el principio filosófico, éticos de justicia social a la dignidad humana para alcanzar una vida digna-buena, basadas en Martha Nussbaum y Amartya Sen (2012), argumentando que las

capacidades no se refieren únicamente a las habilidades y conocimientos que puede desarrollar una persona, se relacionan con una vida digna con salud e integridad física, buena alimentación, el desarrollo de los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento en un modo humano en la creación de obras literarias, musicales, y artísticas; una educación que incluya la alfabetización, la formación científica; el desarrollo afectivo y emocional; la reflexión crítica; vivir en comunidad en un territorio que combata la discriminación por razones de sexo, diversidad cultural y lingüística, género, capacidad física, religión, nacionalidad, o cualquier otro motivo; la participación en las decisiones políticas que gobiernan la vida social, además de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas; vivir relaciones respetuosas con el medio ambiente y sus formas de vida. Dentro de estas capacidades está la posibilidad de desarrollar de manera inteligente, sensible y emocional su propio cuerpo a través del arte y la educación física, para desplegar sus habilidades físicas, su seguridad personal, el trabajo en equipo, el placer por el movimiento corporal, así como sus potencialidades creativas. (DOF, 2022, anexo1), de los cuáles la DGE SuM (2022) sostiene y considera los siguientes apartados para fundamentar el codiseño:

a) Justicia social. Impulsa el empoderamiento de las y los estudiantes para vivir una vida digna y plena en continuidad.

b) Saberes pedagógicos y experiencias. Recuperar saberes pedagógicos y experiencias profesionales centenarias en la construcción de un proyecto curricular contextualizado a los diversos territorios que constituyen nuestra nación.

c). Vínculo con la comunidad. El currículum es mediador entre el docente y la comunidad.

d) Derechos humanos. La justicia social se enmarca en el ejercicio pleno de los derechos humanos, la participación colectiva y el trabajo colaborativo que reconstruyen los cimientos de la educación para alcanzar una mejor sociedad.

e) Interculturalidad crítica, interdependencia con la comunidad. Las capacidades en el plan de estudios 2022, desarrollan a nivel personal y en comunidad, en el diálogo y participación libre con las y los otros, promueven una convivencia pacífica para vivir en comunidad y con un profundo respeto a la naturaleza en el que se circunscribe la vida, el presente y el futuro de la humanidad.

f) Diversidad y pensamiento crítico. Define múltiples formas de alcanzar la vida digna promoviendo la libertad para pensar, expresarse y elegir a partir de argumentos derivados del ejercicio del pensamiento crítico.

g) Inclusión, Sostenibilidad, Desarrollo socioemocional. Se impulsa que la formación docente se convierta en pilar de una educación, que contribuya al desarrollo humano, la construcción de ciudadanía crítica y la convivencia con la naturaleza a través de procesos formativos emancipatorios que permita a las personas, docentes y estudiantes a trascender su propia condición humana.

Metodología

Por todo ello, propongo una investigación a partir del concepto de codiseño, cuyo objetivo será analizar los marcos significativos de los docentes que impulsan prácticas de

codiseño para fomentar el compromiso académico del estudiantado normalista en la Escuela Normal Superior de Yucatán, Antonio Betancourt Pérez.

Método

Se pretende llevar a cabo una propuesta de investigación en la Escuela Normal Superior de Yucatán Antonio Betancourt Pérez con estudiantes del cuarto semestre, que siga un enfoque metodológico cualitativo, enmarcado en el paradigma sociocrítico y adoptando la opción metodológica de la investigación basada en el diseño (Barab y Squire, 2004; Design-Based Research Collective, 2003), con combinación de métodos mixtos (Wood y Smith, 2018). Esta opción metodológica permite involucrar a todos los participantes desde los momentos iniciales de la investigación, en este sentido, se adecua con el marco teórico y con el objetivo formulado. El diseño de la investigación es iterativo, situado, y dirigido a la intervención, pero, simultáneamente, fundamentado en la teoría.

Contexto de estudio

La investigación se programará de ser posible aplicable durante los meses de febrero a julio del 2024, iniciando el cuarto semestre. Se pretende involucrar a docentes de diversas disciplinas del conocimiento (química, matemáticas, español) con docencia en cursos de distinta tipología. Los procesos de **codiseño** estarán centrados en los contenidos, la evaluación y las metodologías pedagógicas de los cursos implicados. Concretamente se planea mínimo 3 prácticas de codiseño, una por cada corte, que implicarían a 60 estudiantes (20 por cada especialidad) y de 8 a 10 docentes. El codiseño siempre seguirá el mismo proceso, al

inicio del semestre, se presentará al estudiantado el objetivo a través del proceso de codiseño y se invitará a los docentes a participar en este ejercicio.

Participantes, técnica de muestreo

Dada la exigencia del diseño de la investigación propuesto, la técnica de muestreo deberá ser intencional. El profesorado implicado en el estudio se seleccionará de forma intencional, al tratarse del equipo investigador y ser los responsables de los cursos que participarán en los procesos de codiseño.

Procedimiento para la obtención y el análisis de la información

Para obtener los marcos representativos de los docentes implicados se propone utilizar la técnica del grupo de discusión (Boddy, 2005; Onwuegbuzie, Leech, Dickinson y Zoran, 2011), que permitirá adentrarnos en los conocimientos que los docentes tengan de su experiencia de acompañar el aprendizaje de los estudiantes mediante la práctica de codiseño después de valorarla conjuntamente. Lo ideal es que en el grupo de discusión participen todos los docentes invitados. Para facilitar la discusión y mantener la coherencia se diseñarán preguntas desencadenantes clave antes de la discusión, relacionadas con las características del proceso de codiseño, la percepción de la experiencia de los estudiantes, la valoración de la experiencia desde la perspectiva docente y la existencia de elementos facilitadores y obstaculizadores. Estas preguntas contemplarán los elementos conceptuales característicos de los procesos de codiseño identificados. Marcos significativos de los docentes: Tomado de (Escofet, Novella, Morín, 2021, p. 828) ajustado

a las necesidades.

- a) El codiseño como forma de aprender.
- b) Finalidades del codiseño según el foco de incidencia.
- c) Principios nucleares del codiseño.
- d) Estrategias para desarrollar procesos de codiseño.

Análisis de resultados

Los resultados que se obtengan permitirán presentar cuatro marcos significativos que emerjan entre los docentes que en su práctica docente impulsan prácticas de codiseño para fomentar el compromiso académico del estudiantado normalista. Estos marcos apuntalarán aspectos clave para concebir dichas prácticas como oportunidades y promover el compromiso, la implicación y la motivación de los estudiantes, los invitará a identificarse como agentes implicados en sus procesos de aprendizaje y a reflexionar críticamente sobre ellos mismos favoreciendo así su consciencia, implicación y responsabilidad con su formación académica.

Discusión y conclusiones.

Este ejercicio tiene alcances y limitaciones que se podrán discutir a partir de los resultados obtenidos en la investigación

Referencias

Alqurashi, E. (ed.). (2020). *Handbook of Research on Fostering Student Engagement with Instructional Technology in Higher Education*. IGI Global.

Barab, S. y Squire, K. (2004). Design-Based Research:

Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.

Boddy, C. (2005). A rose by any other name may smell as sweet but “group discussion” is not another name for a “focus group” nor should it be. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 8(3), 248-255. <https://doi.org/10.1108/13522750510603325>

Bovill, C; Aitken, G.; Hutchison, J.; Morrison, F.; Roseweir, K.; Scott, A. y Sotande, S. (2010). Experiences of learning through collaborative evaluation from a masters programme in professional education, *International Journal for Academic Development*, 15(2), 143-154.

Bovill, C., y Bulley, C.J. (2011). A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility. En Rust, C. (ed.). *Improving Student Learning. Global Theories and Local Practices: Institutional, Disciplinary and Cultural Variations*. Oxford Brookes University.

Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., y Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195-208.

Cooper, B. y Brna, P. (2002). Supporting high quality interaction and motivation in the classroom using the social and emotional learning and engagement in the NIMS project. *Education, Communication and Information*, 2(4), 113-138.

- DGESuM, (2022). *Planes y programas 2022*.
- Escofet, A; Novella, A; Morín, V. (2011). El codiseño como impulso del compromiso del estudiantado universitario. *Aula Abierta*. 50(4), octubre-diciembre, 825-832
- Gros, B. (2019). *La investigación sobre el diseño participativo de entornos digitales de aprendizaje*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/144898>
- Kim, H.J., Hong, A.J. y Song, A.D. (2018). The Relationships of Family, Perceived Digital Competence and Attitude, and Learning Agility in Sustainable Student Engagement in Higher Education. *Sustainability*, 10(12), 1-16.
- Krause, K. y Coates, H. (2008). Students' engagement in firstyear university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. Estado y Sociedad.
- Taylor, C. y Robinson, C. (2009). Student voice: theorising power and participation. *Pedagogy, culture and society*, 17(2), 161-175.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

**El codiseño 2022 en una escuela normal de educación
primaria de Yucatán**

Violeta del Carmen González Martín

violeta.gonzalez@normalrodolfo.edu.mx

Rosa María de Guadalupe Rodríguez Mijangos

rosamaria@normalrodolfo.edu.mx

Leticia del Carmen Paredes Echeverría

leticia.paredes@normalrodolfo.edu.mx

Benémerita y Centenaria Escuela Normal

“Rodolfo Menéndez de la Peña”

Resumen

El presente trabajo de investigación es un reporte de resultados parciales acerca de la descripción cuáles son las características idóneas para la integración de los equipos de Codiseño en las Escuelas Normales, con la metodología cualitativa fenomenológica, con el empleo de cuadernos de reuniones con los equipos de codiseño, las transcripciones de los videos de las reuniones, los registros de las reuniones presenciales y el análisis de experiencias. Se resalta que las habilidades de búsqueda y análisis de información, así como la actitud de colaboración son tan importantes como la formación y experiencia profesional de los integrantes de los equipos de codiseño. Asimismo, es deseable la participación de los estudiantes de los últimos semestres para una mejor satisfacción de las necesidades. Sin duda la experiencia es invaluable.

Palabras clave

Codiseño, Currículo, Educación Superior, Formación de Docentes

Planteamiento del problema

En México, los cambios en Planes y Programas de Estudios de los niveles de Educación Básica y Normal, generalmente se han hecho derivados de los Planes Nacionales de Desarrollo que presenta el Poder Ejecutivo al inicio de su gestión administrativa. Estos currículos habían sido desarrollados por especialistas en el campo tanto del diseño curricular como del nivel y disciplinas correspondientes.

En las Escuelas Normales, que forman docentes para la Educación Básica, a partir de los análisis y evaluaciones que se realizaron para el Plan 2018, tanto por la Dirección General para la Educación Superior y el Magisterio y sus organismos colegiados, como al interior de cada una de ellas; surge la propuesta del Codiseño Curricular para el Diseño de los Planes y Programas de Estudio de 18 licenciaturas. Desde el mes de septiembre de 2021, se inician los trabajos para la construcción (en su fase embrionaria) de los actuales Planes 2022.

Estos trabajos se han caracterizado por propiciar y mantener las principales características del trabajo colaborativo en lo general, así como las del cooperativo en lo particular.

La experiencia del Codiseño ha dejado varios temas para el análisis y la reflexión, por la variedad de formas en que se han organizado los equipos de Codiseño Nacional y Estatal, por lo que en este trabajo se pretenden describir qué características apropiadas para integrar cada uno de los equipos de codiseño, y para responder a la interrogante:

¿Cuáles son las características idóneas para la

integración de los equipos de Codiseño en las Escuelas Normales?

Marco teórico

El codiseño puede considerarse como una estrategia de creación conjunta, con el propósito de involucrar con mayor profundidad a los participantes a través del diálogo, el debate y la discusión para producir mejoras a nivel de aprendizaje, en diferentes esferas: como en el de una asignatura, el objetivo de un trabajo, un enfoque de enseñanza o en la evaluación (Bovill, 2020; citado por Villatoro, Pérez, Tur y Darder, 2022, p. 1). Los procesos de codiseño transcurren por una serie de fases hasta llegar a la creación del producto final.

El codiseñar, es una “apuesta radical para diseñar el currículo desde la experiencia (Berlanga, 2021, p. 1)

Para el CONACYT (2022), el codiseño es:

un proceso de construcción de iniciativas educativas donde confluyen y dialogan los saberes y prácticas de los postulantes al eje valoración y de los docentes, con el fin de co-construir propuestas didácticas y metodologías que faciliten el desarrollo de una cultura de valoración y apropiación de las ciencias (p.1).

Los procesos de codiseño pueden involucrar también a los estudiantes, y buscar el compromiso de los mismos en la construcción conjunta de contenidos con los marcos representacionales significativos de los docentes en las instituciones de educación superior (Escofett, Novella y Morín, 2021, p. 1)

En un texto del Proyecto CO3 (2019) se considera de

los equipos que colaboran en un codiseño, es recomendable que sean multidisciplinarios.

Un aspecto coyuntural de la acogida de la metodología del codiseño en las Escuelas Normales, fue la contingencia sanitaria mundial por el virus Sars Cov II (Covid 19), lo cual provocó un cambio en metodologías y recursos para la práctica docente en la formación de docentes de México (Colorado, 2021, p.1).

El codiseño se presenta de diversas maneras en el campo educativo y aunque no siempre se incorporan las tecnologías digitales, se observa que el uso de éstas puede favorecer el trabajo en cada una de las fases de la cocreación tanto en la contextualización, así como canal que facilita la autorregulación y la habilidad de gestión del alumnado (Santana y Pérez, 2022, p. 2).

El término de codiseño de contenidos se refiere a la incorporación de temáticas locales que no se incluyen en los programas sintéticos, las cuales son consideradas como apropiadas por parte del colectivo docente de los niveles que conforman la educación básica (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, s. f., p. 3). En lo concerniente a las Escuelas Normales, se refiere al 50% de cursos que se han estado elaborando en cada uno de los estados de la república con el fin de dotar mayor contextualización y la satisfacción de las necesidades de estas instituciones.

La aplicación de metodologías activas en la formación de futuros maestros resulta efectiva para su implicación en relación con la sostenibilidad (Lozano y Figueredo, 2021; citados por Negre, Crosetti, Tur y Villatoro, 2023, p. 3)

En algunas investigaciones, parecen como sinónimos los conceptos de codiseño y el de cocreación. El codiseño abarca todo el proceso de diseño, mientras que la co-creación está delimitado a un acto de creatividad dentro del codiseño, de acuerdo con Sanders y Stappers, 2008; citados por Santana y Pérez (2020)

Metodología

En este trabajo de investigación acerca del Codiseño Curricular de los Planes y Programas de la Licenciatura en Educación Primaria 2022 para la formación docente, se empleó la metodología fenomenológica que con base en Osorio (1998), es la disminución de todo el conjunto de experiencias a la conciencia de las vivencias más genuinas, ya que este método se detiene en la experiencia y no presupone al mundo más allá de la experiencia. (p. 7). Con base en lo anterior, se consideró la experiencia y las vivencias de tres docentes investigadoras en el proceso de codiseño de tales programas.

Los instrumentos que se emplearon fueron los cuadernos de reuniones con los equipos de codiseño, las transcripciones de los videos de las reuniones en las que se participó, los registros de las reuniones presenciales y la recopilación y análisis de las apreciaciones de la experiencia de las participantes.

Resultados

De acuerdo con lo extraído de estos análisis de los instrumentos para este trabajo, se ha encontrado que, aunque es deseable que los equipos de codiseño estén integrados por

docentes con amplia y sólida formación, experiencia en los cursos del trayecto formativo para el que se colabore y experiencia como docentes de educación primaria; son también necesarias otras habilidades que fortalecen los productos de esta modalidad de diseño curricular, como: la búsqueda de información, saber interpretar la información obtenida y una actitud de colaboración.

La experiencia en el codiseño curricular de los y las participantes en esta Normal Estatal de Educación Primaria, ha mostrado y confirmado lo que se anotó en el párrafo anterior. Se hace énfasis también en la importancia que tuvo la participación y permanencia en el proceso previo de acompañamiento por parte de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM). Además de que ese acompañamiento ha continuado al interior de cada uno de los equipos responsables de los cursos de este programa.

Discusión

El codiseño curricular es una estrategia de creación conjunta como lo concibe Bovil 2020, citado por Villatoro, Pérez, Tur y Darder (2022); y que en efecto pasa por diferentes fases o etapas.

También en mayor o menor medida puede considerarse como una “apuesta para diseñar el currículo” desde la experiencia como lo considera Berlanga (2021).

Los estudiantes de nivel superior en formación como docentes, pueden formar parte de los equipos de codiseño, de acuerdo con Escofett, Novella y Morín (2021), lo cual apoya la multidisciplinabilidad de estos equipos que propone

projecto3.

La utilización de las tecnologías digitales ha tenido un papel importante en el codiseño curricular del plan y programas de la Licenciatura en Educación Primaria, como señalan Santana y Pérez (2022).

La contextualización que señala la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación se ha atendido con la incorporación de contenidos regionales, estatales e institucionales como ha propuesto la DGESUM y sus cuerpos colegiados.

En efecto, el codiseño abarca todo el proceso de diseño, mientras que la co-creación se circunscribe a un acto de creatividad dentro del codiseño, de acuerdo con Sanders y Stappers, 2008; citados por Santana y Pérez (2020). Cada uno de los programas de la Licenciatura en Educación Primaria, se considera creación conjunta o co-creación, y todo el Plan de esta Licenciatura y sus pormenores está considera como codiseño.

Conclusiones y recomendaciones

Como resultado de los análisis en el presente trabajo se derivan las siguientes conclusiones y recomendaciones.

La experiencia del codiseño ha sido satisfactoria y enriquecedora, en opinión de las participantes que se avocaron a la tarea de registrar y analizar tal experiencia, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Las habilidades de análisis y búsqueda de información, así como la actitud de colaboración son muy valiosas en la tarea de codiseño. Innegable lo son también la formación profesional y la experiencia docente, tanto en el nivel de

educación primaria y en la de formación de docentes.

La participación de estudiantes de los últimos semestres pudo ser de gran ayuda para una mayor atención a la satisfacción de sus necesidades como estudiantes y futuros docentes de educación primaria.

Referencias

- Berlanga, B., (18 de diciembre de 2021). *Codiseño Curricular Definiciones Básicas*. <https://es.scribd.com>
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, (s. f.). *Definiciones de Codiseño*
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, (s. f.). *Hacia la Integración Curricular. Los Procesos de Contextualización y Codiseño de Contenidos*. Fascículo 2, col. Aprendamos en Comunidad.
- Colorado, B. (2020). Codiseño del curso TIACE en la formación inicial docente de educación preescolar ante la contingencia de la COVID-19. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 74
- Escofett, A., Novella, A. y Morín, V., (2021). El Codiseño como Impulso del Compromiso del Estudiantado Universitario. *Revista Aula Abierta de la Universidad de Oviedo*, 4(50), octubre-diciembre
- Negre, F., Crosetti, B., Tur, G. y Villatoro, S. (2023). Diseño e implementación de un modelo Aprendizaje-Servicio dirigido a los Objetivos de Desarrollo Sostenible aplicando técnicas de codiseño. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*
- Osorio, F. (1998). El Método Fenomenológico. *Cinta de Moebio*, 3, Universidad de Chile.

Proyecto CO3 (2019). *La Metodología de Codiseño. Una Posible Solución*.

<https://es.scribd.com/document/587682547/La-metodologia-de-codisenio-una-posible-solucion-Newsletter-Nov2019-ESP>

- Santana, J. y Pérez, A. (2020). El Codiseño Educativo haciendo uso de las TIC en Educación Superior: una revisión sistemática de literatura. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* .
- Santana, J. y Pérez, A. (2022). *El Uso de las Tecnologías Digitales en el Codiseño Educativo*. EDUTECH 2022.

Este libro se terminó de editar en Marzo de 2026 en las oficinas del Departamento de Instituciones Formadoras de Docentes y Actualización del Magisterio 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.