

Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora

José Antonio Pérez López
Cintya Guzmán Ramírez
Jorge Alejandro Reyes Eguren
Coordinadores



IEA
INSTITUTO DE EDUCACIÓN
DE AGUASCALIENTES

Contigo al 100



5^{TA.}
REUNIÓN
ESTATAL
"Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora"

2022

DIRECTORIO

C.P. MARTÍN OROZCO SANDOVAL

Gobernador Constitucional del Estado
de Aguascalientes

MTRO. ULISES REYES ESPARZA

Director General del Instituto de Educación
de Aguascalientes

LIC. RICARDO ENRIQUE MORÁN FAZ

Director de Planeación y Evaluación

LIC. JESÚS ADRIÁN HERNÁNDEZ VARELA

Director de Finanzas y Administración

MTRO. JOSÉ ANTONIO PÉREZ LÓPEZ

Subdirector de Evaluación

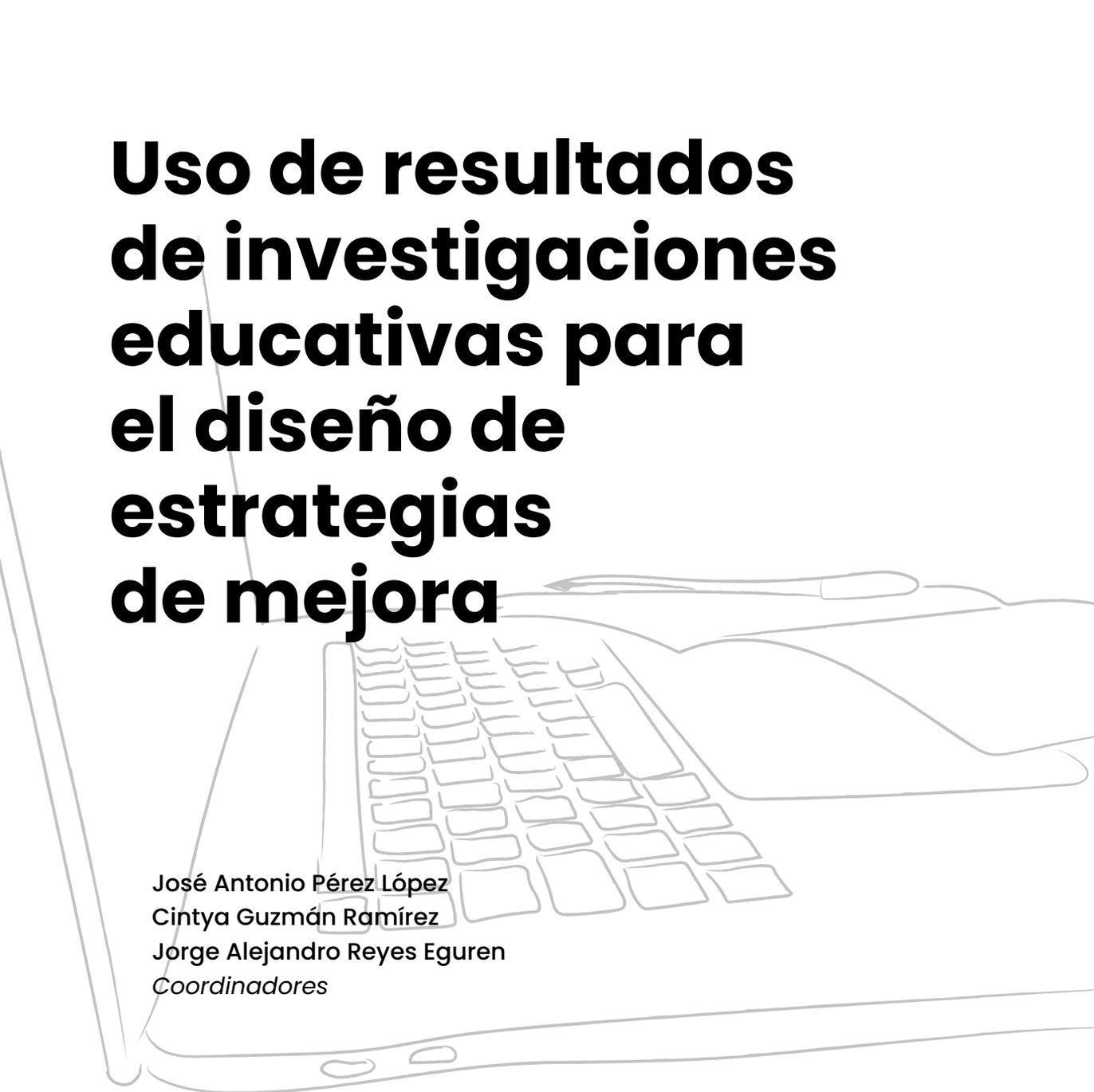
DRA. CINTYA GUZMÁN RAMÍREZ

Jefa del Departamento de Investigación
Educativa

C.P. MARÍA RAQUEL ESPARZA PARADA

Jefa del Departamento de Evaluación
del Desempeño Escolar y Docente

Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora



José Antonio Pérez López
Cintya Guzmán Ramírez
Jorge Alejandro Reyes Eguren
Coordinadores

INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES

**DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN
SUBDIRECCIÓN DE EVALUACIÓN**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Todos los textos de este libro fueron evaluados por doble ciego.
Se privilegia con el aval de los dictámenes.



Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora. 5ta. Reunión Estatal

D. R. © 2022 Primera edición, mayo:

Pie Rojo Ediciones
Av. Las Américas #1812 local 7,
Fracc. El Dorado, C.P. 20235,
Aguascalientes, Ags., México.
pierojo.ed@gmail.com
www.pierojoediciones.com
Tel. 449 761 91 95

Gómez Béjar Aída América
Gómez Cuevas Daniel Eduardo
Gómez Segura Enrique
González Salazar Carlos Axel
Gutiérrez Edgar Omar
Gutiérrez Marfileño Victoria Eugenia
Gutiérrez Reyes Ana Karina
Guzmán Ramírez Cintya
Hernández Rodríguez Lucero Ayeser
Herrera Rendón Enrique
Herrera Serrano Jorge Eduardo
Jayme Barrientos Alma
Juárez Martínez Angelita
Leal Romero Yadhira
Legaspi Lozano Mayela
León López Esmeralda Irais
López De Luna Nancy Judith
López Medina María Antonieta
Loya Rangel Mónica
Macías Coronado Blanca Isela
Maldonado Cárdenas Hugo
Maldonado Díaz Citlali
Martínez Hinojosa Azalia Griselda
Martínez Santiago Diana Rubí
Monsiváis García Diana María
Mora Osuna Noé
Muñoz Rodríguez Erika Elizabeth
Ovalle Morquecho Rosalio
Peniche Cetzal Rubí Surema
Pérez López José Antonio
Polanco Esquivel Israel
Ramírez Prado Rosa María
Ramón Mac Cristóbal Crescencio
Rangel Romero Juan Carlos
Reyes Alonso Margarita
Reyes Eguren Jorge Alejandro
Rivera Rangel Laura Hortencia
Salado Ibarra Carlos Alberto
Salazar Valadez Rolando Esteban
Sánchez Cárdenas Manuel
Sánchez Matildes Oscar Augusto
Sánchez Santiago María
Santillana Romero Hadi
Santoyo Reyes Lesley Livia
Terán Fuentes Aurora
Tovar Calzada Sandra Edith

Coordinadores

Pérez López José Antonio
Guzmán Ramírez Cintya
Reyes Eguren Jorge Alejandro

Colaboradores

Yarib Dayanira Cabrera
Olga Angélica Mora Cajero

© de la edición:

Sandra Reyes Carrillo

© del diseño editorial y forros:

María Estela González Acevedo

ISBN: 978-607-99555-5-7

© de los textos:

Alcalá López Efraín
Antúnez Montoya Javier
Arizmendi Gómez Edgar Iván
Armas De Santos Karina Elizeth
Arredondo Álvarez Santa Yesica
Arroyo Rodríguez Sandra
Bárceñas Ramírez Raúl
Brito Lara Maribel
Camacho Sandoval Salvado
Carmona Aguiñaga María De Lourdes
Castillo García Elizabeth
Cervantes Jiménez Claudia Isela
Chamosa Sandoval María Esther
Cho De La Sancha Victoria Dolores
Cornejo Martín Del Campo José Hugo Trinidad
Díaz López Daniel
Díaz Mejía Antonio
Esparza Urzúa Gustavo Adolfo
Estrada Dávila Derly
García Campuzano Delia
García Esparza Maritza Yenefér

Hecho en México/*Made in Mexico*

Prohibida la reproducción total o parcial sin previa autorización de la editora.

PRESENTACIÓN

El Departamento de Investigación Educativa del Instituto de Educación de Aguascalientes se caracteriza por un trabajo sistemático y serio, tanto en el diseño de proyectos de investigación como en la realización de eventos para su difusión, análisis y discusión. Desde su origen en 2017 se ha tenido la encomienda de contribuir a la toma de decisiones informadas dentro del ámbito educativo; de ahí que espacios como la Reunión Estatal “Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora” se tornen en un evento de crucial importancia a nivel estatal. En la reunión se dan cita, principalmente, distintos estudiantes de posgrado, académicos e investigadores para difundir sus proyectos y hallazgos más importantes y concreta sus logros y experiencias en este libro, que le acerca más hacia su meta. Seguro estoy de que sienta las bases para gran parte de las tareas que están por venir en materia educativa, principalmente y ante los retos que la nueva era y la sociedad globalizadas nos demandan.

Mtro. Ulises Reyes Esparza
Director General
Instituto de Educación de Aguascalientes

La investigación educativa en el Instituto de Educación de Aguascalientes se fortalece cada vez más, muestra de ello es la Reunión Estatal “Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora”, que año con año amplía su audiencia y necesidades de difusión del evento. Su rigurosidad y mejoras en procesos de dictaminación de trabajos le permiten llegar a consolidarse como un espacio de discusión y análisis del fenómeno educativo, con la participación de conferencistas magistrales de gran calidad y ponentes de diversas instituciones educativas dentro y fuera de la entidad. Así bien, el libro que aquí se presenta nos permite visualizar una parte del trabajo de difusión que se realiza desde el Departamento de Investigación Educativa, donde la meta principal es pensar la educación como un fenómeno perfectible mediante la toma de decisiones más informada y con mayor fundamento científico.

Lic. Ricardo Enrique Moran Faz
Director de Planeación y Evaluación
Instituto de Educación de Aguascalientes

Generar proyectos de construcción y difusión del conocimiento ha sido una de las encomiendas a las que el Instituto de Educación de Aguascalientes le ha dado una atención especial, y su impacto revaloriza el quehacer del docente y la trascendencia de su influencia para la educación. En este sentido, la Reunión Estatal “Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora” ha sido un espacio académico que ofrece a autoridades educativas y personal docente de todos los niveles educativos, estudiantes de formación inicial y posgrado, así como a los padres de familia, una amplia gama de producciones de conocimiento sobre tendencias y perspectivas a nivel estatal, nacional e internacional; mismas que son organizadas con atención a cuatro áreas temáticas, como lo son la planeación y currículum, la política y la gestión educativa, los procesos de formación, y las prácticas educativas. Esta innovación ha generado desde su anterior emisión, la posibilidad de entregar producciones y conocimientos dirigidos y organizados, que además de informar permiten orientar dentro de una visión colectiva. Dentro de esta publicación se encuentran también reseñas de libros de interés que ofrecen una mirada amplia, incluyente y especializada, que permite un diálogo cercano entre actores.

Mtro. José Antonio Pérez López

Subdirector de Evaluación

Instituto de Educación de Aguascalientes

Dentro del interés del Departamento de Investigación Educativa por generar un nexo con la sociedad del conocimiento, además de la divulgación como estrategia misma de desarrollo de la investigación educativa en el estado de Aguascalientes, la Reunión Estatal “Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora” se ha posicionado como un evento que emplea todos los recursos disponibles para llegar a cada uno de los actores educativos. Sus logros pueden apreciarse en la participación de académicos representantes de otros estados de la república que precisan el interés por integrarse y ser parte de este evento. Tal hecho ofrece una cercanía y comunicación entre perspectivas locales y conacionales. La meta siempre ha sido la contribución a la mejora educativa de la entidad, así como favorecer el análisis acerca del fenómeno educativo, difundir los avances y tareas pendientes en este ámbito y fortalecer las capacidades en investigación. Sin duda, este libro es un paso más hacia estas metas.

Dra. Cintya Guzmán Ramírez

Jefa del Departamento de Investigación Educativa

Instituto de Educación de Aguascalientes

LISTA DE DICTAMINADORES

NOMBRE	INSTITUCIÓN DE ADSCRIPCIÓN
Dr. Carlos Arteaga López	Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dr. Christian José Correa Villalón	Instituto de Educación de Aguascalientes
Dr. Cristóbal Crescencio Ramón Mac	Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dr. Guillermo Parga Guillén	Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"
Dr. Gustavo Adolfo Esparza Urzúa	Universidad Panamericana
Dr. Gustavo Ornelas Rodríguez	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011
Dr. José de Jesús Pulido Gallegos	Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"
Dr. José Matías Romo Martínez	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011
Dr. Raúl Bárcenas Ramírez	Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"
Dra. Cintya Guzmán Ramírez	Instituto de Educación de Aguascalientes
Dra. Edna Huerta Velasquez	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011
Dra. Guillermina Juárez Villalobos	Universidad Autónoma de Nuevo León
Dra. Laura Milán Espinosa	Universidad Politécnica de Aguascalientes
Dra. Leslie Yahaira Rodríguez Martínez	Centro de Investigación y Docencia Económicas, sede Región Centro
Dra. Romelia Chávez Alba	Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Profr. José Santos Valdés"
Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal	Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dra. Yuriko Teresa Benítez Ríos	Universidad Panamericana
Dra. Alejandra Serrano Antúnez	Universidad Autónoma de Aguascalientes
Mtra. Airamzul Vázquez Rodríguez	Instituto de Educación de Aguascalientes
Mtra. Ana Cecilia Álvarez Loera	Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes
Mtra. Claudia Magaly Ruiz Luna	Universidad Autónoma de Aguascalientes
Mtra. Emma Martínez Martínez	Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes
Mtra. Gabriela Asunción Barba Martínez	Instituto de Educación de Aguascalientes
Mtra. Gabriela Nayeli Nájera Márquez	Instituto de Educación de Aguascalientes
Mtra. Gema Elisa Herrera Arellano	Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"
Mtra. Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz	Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

NOMBRE	INSTITUCIÓN DE ADSCRIPCIÓN
Mtra. Juana Isabel Mireles Árenas	Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes
Mtra. Lucero Ayesser Hernández Rodríguez	Instituto de Educación de Aguascalientes
Mtra. Rocio López Avila	Consejo Nacional de Fomento Educativo, Delegación Quintana Roo
Mtra. Sandra Jessica Díaz Balderas	Instituto de Educación de Aguascalientes
Mtra. Teresa Vélez Jiménez	Universidad Iberoamericana Puebla
Mtra. Dafne Anahí Estrada Olmos	Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"
Dr. Jesús Salvador Rodríguez Cristerna	Universidad Autónoma de Aguascalientes
Mtro. Jorge Alejandro Reyes Eguren	Instituto de Educación de Aguascalientes
Mtro. José Antonio Pérez López	Instituto de Educación de Aguascalientes

CORRECCIÓN DE ESTILO DE ABSTRACT

NOMBRE	INSTITUCIÓN DE ADSCRIPCIÓN
Mtra. Ma. Gabriella Lomelí Chávez	Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino
Mtra. Margarita Zapiain Bazdresch	Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Prof. José Santos Valdés"
Mtra. Maritza Yenefer García Esparza	Escuela Normal Experimental Normalismo Mexicano

ÍNDICE

13 PLANEACIÓN Y CURRÍCULUM

- 15 LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES: PLAN 2018**
- 25 EL ESTUDIO DE EGRESADAS DE LA ESCUELA NORMAL RURAL “JUSTO SIERRA MÉNDEZ”. UNA OPORTUNIDAD PARA MEJORAR**
- 37 PROPUESTA DE MODELO PARA IMPLEMENTAR Y EVALUAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD JUSTO SIERRA**
- 49 HERRAMIENTA PARA GENERAR PREGUNTAS PARA MOODLE**
- 61 HACIA LA MEJORA DE LA ESCUELA SECUNDARIA. NUEVO MODELO DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

77 POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA

- 79 DIAGNÓSTICO INICIAL PARA UN MODELO SUPERIOR DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA NORMAL DE SLP EN UNA ETAPA POST-COVID-19**
- 93 UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES**
- 107 ORIGEN SOCIOPOLÍTICO HETEROGÉNEO DE LAS CINCO ESCUELAS NORMALES EN AGUASCALIENTES**
- 119 LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID 19**
- 131 INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA DEL USO DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES EN ÁREAS URBANO-MARGINALES Y RURALES ANTE LA CONTINGENCIA POR COVID-19**
- 141 DESAFÍOS ESCOLARES DE ALUMNOS, DOCENTES Y DIRECTORES DE BACHILLERATOS EN CONDICIONES DE PRECARIEDAD EN TIEMPOS DE COVID-19**

- 153 LA MICROHISTORIA EN LOS TIEMPOS DE COVID-19
- 163 INCLUSIÓN, FAMILIA Y PANDEMIA, EL CASO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA ZONA ESCOLAR 18, NIVEL PRIMARIA EN EL ESTADO DE AGUASCALIENTES
- 175 IMAGINARIO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA ANTE LA COVID-19. EL CASO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN AGUASCALIENTES

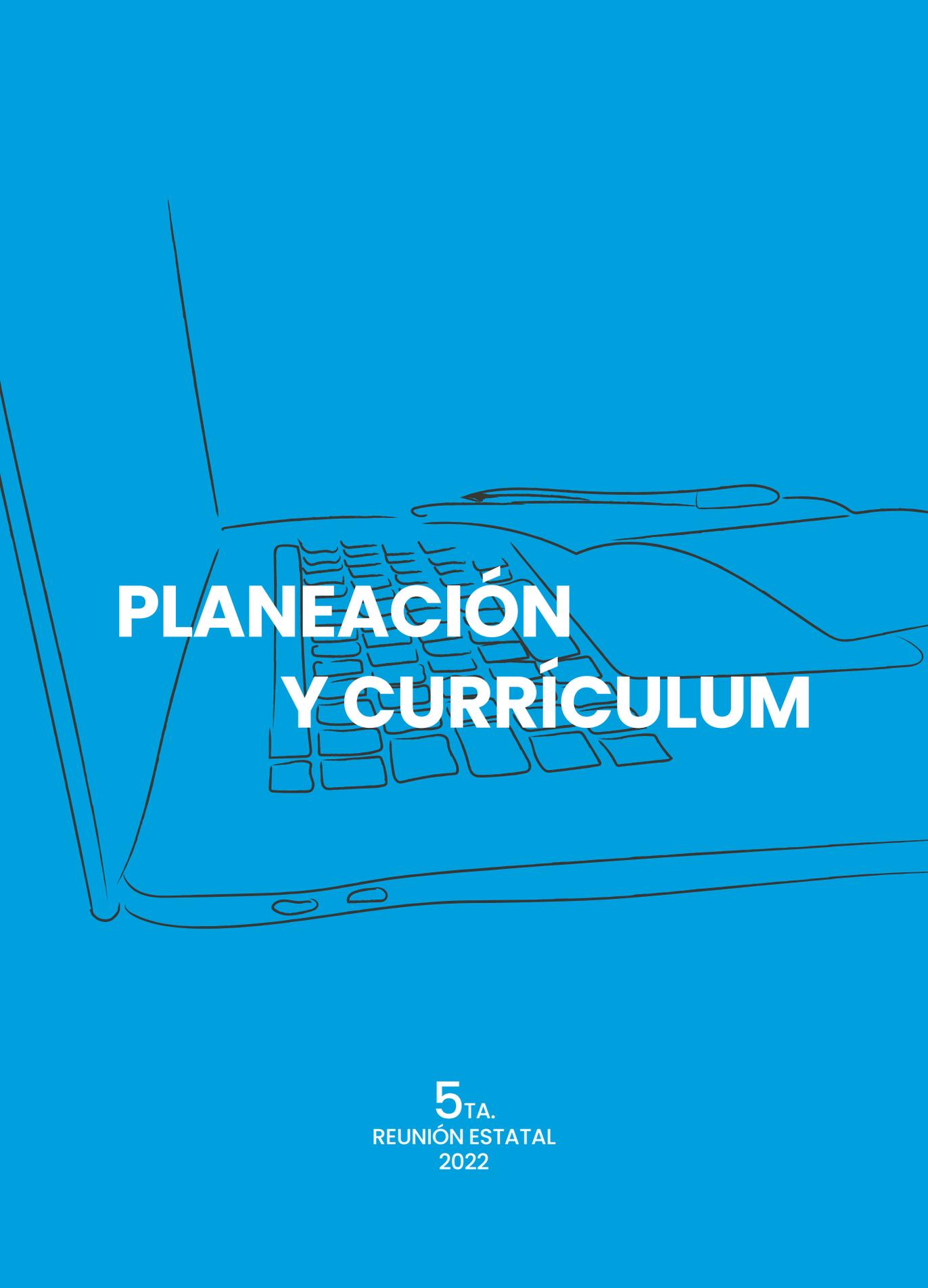
187 PROCESOS DE FORMACIÓN

- 189 LA SALUD MENTAL POSITIVA Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN DOCENTES EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
- 201 ENSEÑANZA DE INGLÉS A NIÑOS COMO PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE EN NORMALISTAS
- 215 EL PROCESO TUTORIAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

225 PRÁCTICAS EDUCATIVAS

- 227 EL AULA CURIOSA: DESARROLLO DE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE
- 239 LA IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR DESDE EL ENFOQUE AUDITIVO VERBAL EN UNA ALUMNA CON IMPLANTE COCLEAR
- 251 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA NEUROEDUCACIÓN EN SECUNDARIA
- 263 EL DUELO, UNA BARRERA PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN (BAP)
- 277 LA PINTURA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD DEL ALUMNO DE CUARTO GRADO EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
- 287 IMPLEMENTACIÓN DE UN SIMULADOR VIRTUAL PARA FORTALECER EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE QUÍMICA EN EL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO NO. 52
- 297 ESTUDIO DE CASOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE CALVILLO RESPECTO A LA IMPORTANCIA DEL MANEJO EMOCIONAL EN LOS ENTORNOS ESCOLARES
- 309 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS POR LOS ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE LA SECUNDARIA TÉCNICA #43, EN LA CIUDAD DE AGUASCALIENTES

- 319 EL PROCESO DE CERTIFICACIÓN EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA NIVEL A2 A TRAVÉS DE ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE. EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL "NORMALISMO MEXICANO" CON LAS PLATAFORMAS DE ZOOM Y MEET**
- 329 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LOS PRODUCTOS NOTABLES Y LA FACTORIZACIÓN EN LA ESCUELA TELESECUNDARIA**
- 341 ELEMENTOS CLAVE PARA LA OBTENCIÓN DE RESULTADOS FAVORABLES EN EL BACHILLERATO, DESDE LA EFICACIA ESCOLAR**
- 351 TRANSVERSALIDAD E INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ESCUELA NORMAL URBANA CUAUHTÉMOC: INICIACIÓN AL TRABAJO DOCENTE E INGLÉS II**
- 363 RESEÑAS DE LIBROS**
- 364 ¡LIBROS SÍ (TAMBIÉN ROCK), BAYONETAS NO! REBELDÍA POLÍTICA, CONTRACULTURA Y GUERRILLA, 1965-1975**
- 368 AGUASCALIENTES. LA ENTIDAD DONDE VIVO. TERCER GRADO DE PRIMARIA**
- 371 LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**
- 373 POLÍTICAS PÚBLICAS**
- 375 CUATRO AÑOS DE LOGROS CON LA MIRADA HACIA EL FUTURO**

A white line drawing of a laptop and a pen is centered on a solid blue background. The laptop is open, and the pen is lying horizontally across the top of the keyboard area. The text 'PLANEACIÓN Y CURRÍCULUM' is overlaid in white, bold, uppercase letters across the center of the laptop's keyboard.

PLANEACIÓN Y CURRÍCULUM

5^{TA.}
REUNIÓN ESTATAL
2022

LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES: PLAN 2018

Angelita Juárez Martínez
Edgar Iván Arizmendi Gómez
Javier Antúnez Montoya

RESUMEN

El propósito del presente estudio cualitativo fue analizar la evaluación que se les realiza a los docentes en formación a partir de la puesta en marcha del Plan de Estudios 2018 para identificar cómo se está evaluando, qué se evalúa, y si se contribuye al logro del perfil de egreso. Se aplicó el método de estudio de caso en razón de dar énfasis en la particularización de un contexto definido: Escuela Normal de Coatepec Harinas, y dar un matiz particular al estudio aplicando un cuestionario en línea a 43 estudiantes que cursan el 2º Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, 37 mujeres y 6 hombres, durante el Ciclo Escolar 2020-2021.

Entre los principales hallazgos se destaca que tienen conocimiento de que se les evalúa para saber si están obteniendo los conocimientos, habilidades y aprendizajes requeridos. La evaluación que aplican sus maestros sí favorece su formación inicial y su perfil de egreso. Dicen que poco han participado en actividades de autoevaluación y coevaluación; la mayoría de las veces les han dado a conocer la forma de evaluar, aunque solicitan se les dé retroalimentación a los productos evaluados. Además, hacen refe-

Correos electrónicos: jumaanlly@gmail.com

javierantunezmontoya@hotmail.com

Institución: Escuela Normal de Coatepec Harinas

rencia a que los conocimientos que se les evalúa con mayor frecuencia son declarativos y conceptuales seguidos de los procedimentales y actitudinales. Entre las recomendaciones que hacen a la Escuela Normal destacan: otorgar rúbricas para la evaluación de trabajos, dar a conocer en tiempo y forma los procesos de evaluación, sus características y evaluar procesos, actitudes y valores, no sólo conocimientos teóricos.

Palabras clave: Evaluación, formación inicial, docentes, Plan 2018.

ABSTRACT

The main purpose of this qualitative study is to analyze the evaluation practices proposed in the 2018 Normal Schools syllabus in pursuance of identifying how the evaluation is carried out, what is considered to be evaluated, and if it contributes to the professional profile of trainee teachers. This paper is based on a case study approach applied in order to put emphasis to a particular context: Normal School from Coatepec Harinas, focusing on a 43 trainee teachers group from second semester from the B.A. in Elementary School Education, in which 37 are women and six are men, school year 2020-2021.

Among the main findings, it is relevant to mention that trainee teachers are aware of the importance of evaluation, and that evaluation is the way to know if they are acquiring knowledge, developing skills and learning. The type of evaluation used by teachers' trainers benefits their initial formation and their professional teachers' profile, it is mentioned that there has been little experience regarding self-evaluation and co-evaluation, most of the times the grading criteria is given, although feedback about the graded products is requested. Besides, some argue that contents evaluated are most of the times declarative and based on concepts, followed by procedural and attitudinal. The recommendations made to the Normal School are: to have rubrics for the homework assigned, letting know trainee teachers in time about the evaluation processes, their features and evaluating processes, attitudes and values, and not only theoretical contents.

Keywords: Evaluation, initial formation, teachers, syllabus 2018.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es un tema cuestionable que da cuenta del qué, cómo y para qué se evalúa, toda actividad del ser humano en cualquier ámbito social, político y principalmente educativo centra la atención en dicho proceso, pero ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué evaluar? La Secretaría de Educación Pública (SEP) atendiendo la preocupación de mejores prácticas en materia de evaluación de aprendizajes ha implementado diversas estrategias para que quienes participen atiendan con responsabilidad su tarea, en ésta son los docentes de las Escuelas Normales quienes en su labor diaria de formar maestros del futuro planifican actividades para que los estudiantes aprendan y se les dé un servicio educativo con calidad, equidad, pertinencia y eficacia. Además, la SEP centró su atención en definir la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales para garantizar que se formaran maestros de calidad, los cuales respondan a los retos del siglo XXI, para ello, integró 6 ejes entre los que destaca la profesionalización de la planta docente, por lo que es relevante apostarle a la calidad de los docentes que se forman al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) y se “... pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos” (SEP, 2017, p. 27).

La presente investigación titulada “La evaluación en la formación inicial de docentes: plan 2018” tiene como propósito analizar la evaluación que se les realiza a los docentes en formación a partir de la puesta en marcha del Plan de Estudios 2018 para identificar cómo se está evaluando, y qué se evalúa, además de conocer estrategias de mejora y contribuir al logro del perfil de egreso. Las preguntas que se plantearon fueron las siguientes: ¿Cómo se está evaluando durante la formación inicial de docentes? ¿La evaluación que se realiza contribuye al logro del perfil de egreso del plan de estudios 2018? ¿Qué conocimientos se evalúan durante su formación inicial?

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal de Coatepec Harinas, ubicada en el municipio de Coatepec Harinas, contexto semiurbano que cuenta con servicios de salud, transporte y educación, dedicado a la agricultura y producción en durazno, aguacate, jitomate, flor, entre otros. Dicha temática planteó como alcance dar insumos a los docentes y directivos para implementar estrategias que favorezcan el tema de evaluación en la formación inicial de los alumnos que inician su carrera y que están por avanzar al segundo año de la misma, además de brindar elementos a los docentes para que mejoren su práctica docente,

pues el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en su Objetivo 1 y en específico en la Estrategia 1.6 señala que es indispensable «Utilizar la información derivada de las evaluaciones en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación y evitar el abandono escolar».

Para tener una comprensión clara de los aspectos centrales en los que se basó el estudio, se tornó importante revisar conceptos como: evaluación, formación inicial, docente y Plan 2018, los cuales fueron necesarios para comprender el alcance de los resultados que se presentan y apoyar los argumentos referentes en el tema a investigar.

La evaluación es uno de los elementos principales del proceso educativo en el que se reflejan los aprendizajes de los alumnos, pero según López (2004) gran parte del profesorado se centra casi exclusivamente en la calificación y según el tema de la evaluación para Escorcía, Figueroa y Gutiérrez (2008) se restringe al concepto de medición, asignándole un matiz cuantitativo que se centra en la aprobación o reprobación de los estudiantes.

La SEP (2018) concibe a la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de maestros y que se apoya en la observación y el registro de información por parte del docente, durante el desarrollo de las actividades. El concepto se ha visto limitado y restringido al proceso de medir el éxito de la enseñanza “en términos de las adquisiciones observables de los alumnos” (Morales, 2000, p. 2). La palabra evaluación es un término polisémico, interpretándose como calificación, medición, comparación, resultado, valoración, apreciación, juicio y refiriéndose a diversas consecuencias posibles de una evaluación como; clasificar, seleccionar, fiscalizar, orientar o regular. Para López (2009), la evaluación es un procedimiento que consiste en realizar un seguimiento a lo largo del proceso educativo que permite obtener información acerca de cómo éste se está llevando a cabo con el fin de valorar y reajustar la intervención educativa, introduciendo así un “carácter formativo” (Morales, 2000), implicando la formación de juicios y la toma de decisiones sobre el proceso educativo y para Yanina (2000) la evaluación es un proceso de obtención de información pertinente, válida y confiable sobre el valor cuantitativo y cualitativo de los procesos y resultados de la educación, para orientar la toma de decisiones y así mejorarla.

En los Planes y Programas de estudio 2018, la SEP (2018) señala que la evaluación en el enfoque por competencias consiste en un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo esperado en cada uno de los cursos y en consecuencia en el perfil de egreso. La SEP, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales

de la Educación (DGESPE), presentó los Planes de Estudio 2018 para la formación inicial de los futuros profesores en Educación Primaria, constituidos por 8 semestres, 4 trayectos formativos, 50 cursos distribuidos a lo largo de los semestres y 4 cursos optativos que podrán cursarse del 1° al 7° semestre y uno referido a Trabajo de titulación para el 8° semestre, todos orientados por el enfoque basado en el desarrollo de competencias y una metodología centrada en el aprendizaje considerando los modelos y enfoques vigentes del plan y los programas de estudio de educación básica. Es en dicho Plan 2018 donde 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, conformado por competencias genéricas y profesionales, desempeños que deben demostrar los futuros docentes, integrando conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales, destacando la que a la letra dice “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos” (SEP, 2018).

El Ministerio de Educación expresa que la formación inicial de docentes se ocupa de promover espacios para que el futuro educador apropie los fundamentos y saberes básicos, y desarrolle las competencias profesionales necesarias para efectuar su labor como profesional de educación.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó a partir de un enfoque cualitativo, que para Vuelvas (2002) constituye una alternativa de investigación que pondera la naturaleza del fenómeno, percibiendo significados a partir de los cuales se recuperan o resignifican y se les asignan diversas valoraciones e interpretaciones. Se empleó el método de estudio de caso, que según Yin (2000) es una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas, o individuales, por su parte, Stake (2010) considera que es un estudio de particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas, eligiéndose así un contexto definido: Escuela Normal de Coatepec Harinas., dando un matiz particular al estudio., para comprender la particula-

ridad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellas para formar un todo. Las técnicas según Hurtado (2000), se componen de procedimientos y actividades que permiten al investigador obtener la información necesaria con la finalidad de dar respuesta a la pregunta de la investigación recurriendo por lo tanto a técnicas documentales y de campo.

El muestreo fue intencionado, seleccionando a 43 docentes en formación; 10 hombres y 13 mujeres en edades de 18 y 19 años, del 2º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, aplicándoles como instrumento un cuestionario con 7 preguntas en línea, con preguntas abiertas y de opción múltiple, con el propósito de analizar la evaluación que realizan los docentes en formación a partir de la puesta en marcha del Plan de Estudios 2018 para identificar cómo se está evaluando, y qué se evalúa, además de conocer estrategias de mejora y contribuir al logro del perfil de egreso.

RESULTADOS

La interpretación y análisis de las respuestas emitidas por los docentes en formación fueron concentradas y de ello se mencionan los siguientes hallazgos:

Los docentes en formación refieren que durante el trayecto de su formación inicial se les evalúa para saber si están obteniendo los conocimientos, habilidades y aprendizajes requeridos, manejan el termino “comprobar”, otros dicen que para reflexionar el avance de su aprendizaje e identificar las dificultades y detectar sus oportunidades de mejora, pero manifiestan también que para reconocer aquellos contenidos que necesitan retroalimentación. Es relevante mencionar que expresan que se les evalúa para que los docentes logren analizar cómo han sido sus prácticas de enseñanza, en qué pueden mejorar y saber si la manera en la que se están enseñando es la correcta.

Dicen que la evaluación que aplican sus maestros sí favorece su formación inicial como futuros docentes, aunque algunos señalan que sólo algunas veces y otros refieren a que muy pocas veces. También expresan que al momento de ser evaluados muy poco han participado en actividades de autoevaluación y coevaluación en colaboración con alguno de sus compañeros, pero siempre la heteroevaluación es una práctica generalizada que realizan sus maestros sin im-

plementar la estrategia de la autoevaluación, misma que les permita reconocer sus fortalezas y debilidades en los productos a evaluar.

Otra de las preguntas que se les realizó fue el hecho de tener conocimiento si sabían cómo se les debe evaluar según el Plan de Estudios 2018 con el que se están formando. Las opciones de respuesta fueron: siempre se me dan a conocer con un 33% y la mayoría de las veces me dan a conocer con el 67%.

Respecto a la pregunta: ¿La evaluación que se realiza contribuye al logro del perfil de egreso del plan de estudios 2018?, dentro de los parámetros de: totalmente de acuerdo y de acuerdo expresa el 66%, o sea la mayoría están de acuerdo y el 34% dicen estar totalmente de acuerdo en ello. Además, hacen referencia a que los conocimientos que se les evalúa con mayor frecuencia son declarativos y conceptuales que consisten en datos, hechos, conceptos y principios, seguidos de los procedimentales que refieren al conocimiento y uso de procedimientos así como a su valor, quedando en último lugar a los actitudinales que son actitudes y valores.

Ellos recomiendan que para favorecer la evaluación durante tu formación inicial y contribuir a logro de su perfil de egreso del Plan 2018 con el que están siendo formados es necesario: Otorgar rúbricas para la evaluación de trabajos, mostrar ejemplos de los productos solicitados, no siempre evaluar con examen, dar a conocer en tiempo y forma los procesos de evaluación, características y valor, considerar los distintos tipos de aprendizaje, no basarse en datos únicamente cuantitativos, evaluar procesos, actitudes y valores, no sólo conocimientos teóricos, retroalimentar los productos que se evalúan y lo que se aprende, una evaluación formativa, evaluar acorde a la situación o contexto en que están los alumnos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los docentes en formación refieren que durante el trayecto de su formación inicial se les evalúa para saber si están obteniendo los conocimientos, habilidades y aprendizajes requeridos, manejan el término “comprobar”, lo que atañe a la aportación de Morales (2000) cuando la menciona como un concepto limitado y restringido en términos de las adquisiciones observables de los alumnos (Morales, 2000, p. 2). Aunque también expresan que se les evalúa para reflexionar el

avance de su aprendizaje e identificar las dificultades y detectar sus oportunidades de mejora.

Los docentes en formación manifiestan que se les evalúa para que los docentes logren analizar cómo han sido sus prácticas de enseñanza, en qué pueden mejorar, coincidiendo con la aportación de López (2009), y señalando que la evaluación es un procedimiento que consiste en realizar un seguimiento a lo largo del proceso educativo que permite obtener información acerca de cómo éste se está llevando a cabo con el fin de valorar y reajustar la intervención educativa, introduciendo así un “carácter formativo” y es entonces cuando en una de las recomendaciones que hacen los estudiantes expresan la necesidad de retroalimentar, característica propia de la evaluación formativa.

La evaluación que aplican sus maestros si favorece su formación inicia como futuros docentes, aunque algunos señalan que solo algunas veces y otros refieren a que muy pocas veces.

La autoevaluación y coevaluación son prácticas poco realizadas y generalmente se les realiza heteroevaluación, mencionando que las primeras les permitirían reconocer sus fortalezas y debilidades.

En el marco del Plan de Estudios 2018 se señala que la mayoría de las veces se les dan a conocer la forma de evaluar según el Plan con el que se están formando pero en las recomendaciones hacen hincapié en que se les de a conocer en tiempo y forma la evaluación con rubricas y valor de productos solicitados.

La evaluación que se les realiza contribuye al logro del perfil de egreso del plan de estudios 2018 pero hacen referencia a que los conocimientos que se les evalúa con mayor frecuencia son declarativos y conceptuales, seguidos de los procedimentales quedando en último lugar los actitudinales que son actitudes y valores.

Recomienda que para favorecer la evaluación durante tu formación inicial y contribuir a logro de su perfil de egreso del Plan 2018, la Escuela Normal que los forma es necesario: Otorgar rúbricas para la evaluación de trabajos, mostrar ejemplos de los productos solicitados, no siempre evaluar con examen, dar a conocer en tiempo y forma los procesos de evaluación, características y valor, considerar los distintos tipos de aprendizaje, no basarse en datos únicamente cuantitativos, evaluar procesos, actitudes y valores no solo conocimientos teóricos, retroalimentar los productos que se evalúan y lo que se aprende, una evaluación formativa, evaluar acorde a la situación o contexto en que están los alumnos, siendo así que:

Desde esta perspectiva, la evaluación cumple con dos funciones básicas: la formativa para favorecer el desarrollo y logro de los apren-

dizajes establecidos en el plan de estudios, esto es, el desarrollo de las competencias y de sus elementos y la sumativa de acreditación/certificación de dichos aprendizajes. Dicho de otro modo, la función formativa puede caracterizarse como evaluación para el desarrollo de competencias y la función sumativa como evaluación del logro de las competencias. (SEP, 2012, p. 10).

REFERENCIAS

- Escorcia Caballero, R., Figueroa, R., Gutiérrez, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en las instituciones de educación Superior*. Magisterio Editorial.
- Hurtado, J. (2000), *Metodología de la Investigación holística*. (3^{ra} Ed.). SYPAL.
- López Martínez A.M. (2009). *Tesis de doctorado. Modelo de evaluación continua formativa-formadora reguladora y tutorización continua con soporte multimedia apoyado en una plataforma virtual*. Madrid.
- López, V. M. (2004). *Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3), 221-232.
- Morales, A (2000). *Principios y modelos generales de evaluación en educación. Sus fines y sus tipos. La evaluación en el proceso educativo y en la toma de decisiones curriculares*. Descargado el 18 de enero de 2016 de www.editorialcep.com/promo/secundaria/muestras/Psico-vo13_tema38.pdf
- Rodríguez Peñuelas, M. A. (2010). *Métodos de investigación*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- SEP (2018). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica (Ciclo escolar 2018-2019)*.
- SEP (2018). *Orientaciones curriculares para la Formación Inicial*. México.
- SEP (2018). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4^o ed.). Morata.
- Vuelvas, Salazar, B. (2002). *El sentido y el valor. En busca de un modelo de Orientación Educativa*. Editor Angelito.
- Yanina (2000). *Definiendo la validación curricular: aportes para un nuevo modelo*. Lima.

EL ESTUDIO DE EGRESADAS DE LA ESCUELA NORMAL RURAL “JUSTO SIERRA MÉNDEZ”. UNA OPORTUNIDAD PARA MEJORAR

Raúl Bárcenas Ramírez
Claudia Isela Cervantes Jiménez
Carlos Alberto Salado Ibarra

RESUMEN

El estudio de egresadas en la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” generación 2012-2016 significa un espacio para continuar mejorando los procesos formativos de las maestras en formación desde la oportunidad de contar con información de las egresadas en cuanto a su desempeño como profesionales de la educación, lo cual permite tomar decisiones académicas, pedagógicas y didácticas sobre el programa de estudio, así como implementar acciones educativas, de gestión y atención en cuanto a la formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria que se oferta en la Escuela Normal acorde a las necesidades presentes en el campo laboral en donde se desempeñan las egresadas. La investigación partió del planteamiento: ¿cuáles son los elementos académicos del programa educativo de la Licenciatura en Educación Primaria que pueden fortalecer los procesos en la formación inicial? En este sentido, el objetivo general de la investigación fue identificar los elementos académicos del programa educativo de la Licenciatura en Educación Primaria que permitan fortalecer los procesos de formación en la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”. Desde la

Correos electrónicos: raul.barcenas@enrjism.edu.mx
claudia.cervantes@enrjism.edu.mx
carlos.salado@enrjism.edu.mx

Institución: Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

realización del estudio de egresadas, la escuela cuenta con información valiosa que le permite evaluar e incidir en procesos de mejora continua.

Palabras clave: Escuela Normal, estudio de egresadas, evaluación, mejora institucional.

ABSTRACT

The research of graduates in the Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" generation 2012-2016, means a space to continue improving the training processes of students from the opportunity to have information from graduates regarding their performance as education professionals, which allows making academic, pedagogical and didactic decisions about the study program, as well as implementing educational, management and care actions regarding the initial training of the Bachelor's Degree in Elementary Education that is offered in the Escuela Normal according to the needs found in the labor field where the graduates work. The research was based on the approach on which are the academic elements of the educational program of the Bachelor's Degree in Elementary Education that can strengthen the processes in the initial training? In this regard the general objective of the research was to identify the academic elements of the educational program of the Bachelor's Degree in Elementary Education that allow strengthening the training process at the Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez". Since the completion of the research of graduates the school has valuable information that allows it to evaluate and highlight continuous improvement processes.

Keywords: escuela normal, research of graduates, evaluation, institutional improvement.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día el tema de estudio de egresados para las Escuelas Normales representa una práctica de investigación que les permite evaluar sus programas educativos, su desempeño institucional desde los ámbitos de la gestión, el académico, el administrativo y el de servicios; evaluación que se realiza desde la mirada del egresado a través de su propia condición profesional y laboral, de su inserción al campo laboral, de su desempeño profesional, de sus percepciones y necesidades formativas y académicas que identifica, lo cual se traduce en el reconocimiento de las fortalezas y áreas de mejora con que cuentan las instituciones formadoras de maestras y maestros en su labor histórica de formar a los futuros profesionales de la educación básica.

Para la Escuela Normal “Justo Sierra Méndez, el estudio de egresadas significa una práctica de prioridad dentro de la planeación institucional, porque le permite contar con información relevante para evaluar el programa educativo de la Licenciatura en Educación Primaria, así como al servicio que proporciona como Escuela Normal Rural de tipo internado, lo cual permita una toma de decisiones para la mejora constante. En este sentido se plantea la pregunta de investigación ¿cuáles son los elementos académicos del programa educativo de la Licenciatura en Educación Primaria que pueden fortalecer los procesos en la formación inicial?, asimismo, el objetivo general de la investigación fue el identificar los elementos académicos del programa educativo de la Licenciatura en Educación Primaria que permitan fortalecer los procesos de formación en la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, así como contar con información que permita reflexionar de manera colegiada para la toma de decisiones institucionales dirigidas a mejorar la calidad del programa y del servicio que se proporciona a las maestras en formación.

Para contextualizar el estudio desde el diseño del instrumento, y su posterior tratamiento y análisis, se acudió al acuerdo 649 de la SEP (2012) por el cual se estableció el *Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*, si bien es cierto, este plan ya no se encuentra vigente, porque lo sustituyó el Plan 2018, resulta de gran valor la percepción que tienen las maestras egresadas de la Escuela Normal, porque representa una oportunidad para mejorar el servicio educativo en la formación inicial *más allá de la vigencia de los programas de estudio*; en este sentido, lo encontrado viene a brindar elementos para fortalecer el plan de estudios vigente. Asimismo, se acudió a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2003), para orientar el diseño del instrumento, así como autores diversos que caracterizan lo que son

los estudios de egresados y su relevancia en la evaluación e impacto de los programas educativos, lo cual permita acceder a procesos de mejora en la evaluación institucional y en ajustes al currículum.

DESARROLLO

El estudio de egresados de acuerdo a Valenti y Varela (2003) comenzó a trabajarse en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México durante la década de los setentas, sin embargo, fue a partir de los ochentas y noventas, cuando ocuparon un lugar de mayor importancia en las políticas y estructura interna de algunas IES, como un proceso de evaluación que les permitiera dar cuenta de sus procesos académicos y formativos en cada uno de sus programas educativos, así como alinearse a las políticas de financiamiento que surgieron a nivel federal en donde se les comenzó a demandar la implementación de programas de evaluación con relación al impacto de sus programas desde la mirada de sus egresados, lo cual les permitiera recibir recursos económicos.

Para Valenti y Varela (2003), el estudio de egresados “consiste básicamente en la realización de investigaciones sobre los egresados en un momento en el tiempo [...] pueden ser hechas en un periodo específico y no repetirse, o bien realizarse esporádicamente” (p. 25). Asimismo, estos autores realizan la distinción entre los estudios de egresados y el seguimiento a egresados. Al segundo lo definen como dar un seguimiento de manera longitudinal a los egresados, y entrevistarlos a través de una encuesta al menos en dos momentos posteriores al egreso. La primera encuesta aplicarla al menos tres años después de su egreso y la segunda entre el quinto y sexto año de haber egresado (Valenti y Varela, 2003). Para la ANUIES (2003), los estudios de egresados son “mecanismos poderosos de diagnóstico de la realidad con el potencial de inducir en las instituciones la reflexión a fondo sobre sus fines y valores” (p. 20). Desde esta mirada, los estudios de egresados aportan una serie de elementos sustanciales a las instituciones educativas, que les permitirán redefinir sus proyectos de desarrollo académico en sus programas educativos, situándolos y adaptándolos a las necesidades sociales, políticas, económicas, tecnológicas, laborales, entre otras, asumiendo para ello nuevas formas de práctica profesional (ANUIES, 2003).

En la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, la generación que ingresó en agosto de 2012, es la primera generación que desde el comienzo de sus

estudios de Licenciatura en Educación Primaria, cursó de principio a fin el Plan de estudios 2012, a diferencia de la generación que ingresó en el año 2011, las cuales ingresaron con el Plan 1997, y al pasar al segundo semestre, transitaron de al Plan 2012, por lo que no todo su proceso formativo estuvo sustentado desde la reforma curricular naciente. La última generación formada en el Plan 2012, egresó en el ciclo escolar 2020-2021.

La investigación se desarrolló desde la propuesta metodológica generada por ANUIES respecto al esquema básico para el estudio de egresados, modelo de evaluación que permite a las IES conocer los resultados de la interconexión entre: los egresados, los empleadores y especialistas sobre el perfil de formación profesional, la organización académica y planes de estudio. Cabe señalar, que el estudio eje en el modelo es el egresado, porque es el resultado directo de la formación, puesto que son los que ponen a prueba en los centros de trabajo los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que le fueron formados en Escuela Normal, por lo tanto, son las que pueden brindar información sobre aspectos positivos y aspectos que requieren mejora.

La población objeto de la investigación comprendió a 79 estudiantes que integraron la generación 2012-2016 de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” del Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria. Para el estudio se consideró una muestra de 62 egresadas, las cuales representaron el 78.48% del total de la generación. La investigación presenta un alcance descriptivo, en el sentido de que busca especificar propiedades, características y rasgos importantes que manifiestan las egresadas en cuanto a la formación recibida durante sus estudios y su desempeño actual como profesionales de la educación desde la formación del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Para realizar un mejor análisis del estudio se consideraron dos ámbitos, cada uno de ellos con sus respectivos indicadores: 1. Ámbito de desempeño laboral de las egresadas y 2. Ámbito educativo de las egresadas. El instrumento utilizado para medir las variables fue el cuestionario. El tipo de pregunta fue cerrada, ya que contienen opciones de respuesta que fueron delimitadas previamente. Se consideraron pocas preguntas dicotómicas (con dos opciones de respuesta) y en su mayoría incluían varias opciones de respuesta. En total el cuestionario estuvo integrado por 50 preguntas.

En lo que refiere al ámbito de desempeño laboral, se valoró a través de ítems que dan cuenta del impacto en la actividad profesional de la egresada, desde el trabajo académico realizado en la institución a partir del Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria. En este sentido, las egresadas manifiestan

sobre la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la licenciatura de acuerdo con la formación recibida en la institución, con los valores de totalmente satisfechas, satisfechas y poco satisfechas. Se reconoció que en la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la licenciatura un poco más de la mitad de las alumnas dicen estar totalmente satisfechas, seguido de satisfecha, lo que significa un grado de satisfacción alto para casi todas las egresadas.

Entre las exigencias y demandas que les representa su desempeño docente actual, la innovación es una de las más apremiantes, ya que no se puede seguir enseñando a los ciudadanos actuales como se hacía en épocas pasadas. En cuanto a las posibilidades que brinda la Escuela Normal para innovar en los procesos de enseñanza, la mitad de las egresadas dicen estar satisfechas, un poco menos de la mitad se encuentran totalmente satisfechas y sólo una alumna está poco satisfecha.

En lo referente al reconocimiento profesional que han alcanzado las egresadas, un poco más de la mitad manifiesta que se encuentra totalmente satisfecha, cerca de la mitad dicen estar satisfechas y solo una egresada poco satisfecha. Con relación con la posición jerárquica alcanzada, la mayor parte se inclina al valor de satisfecha, lo que se traduce en que se encuentran satisfechas y totalmente satisfechas tanto en el reconocimiento profesional como en la posición jerárquica alcanzada, sin embargo, dejan ver que aún no logran desempeñarse en la función que esperan dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Otro de los aspectos en los que se evalúa a la institución es el Plan de Estudios con el que se formaron las estudiantes, a través de los cuales se reconocen recomendaciones para mejorar el perfil de formación profesional; los valores utilizados son: ampliar, mantener y reducir. Al respecto, casi tres cuartas partes de las egresadas recomiendan ampliar los contenidos metodológicos y didácticos, manifestándose un porcentaje bastante más amplio en comparación con los demás. A diferencia de los contenidos teóricos que se percibe que deben mantenerse. Es importante además señalar que muy pocas egresadas consideran que alguno de los contenidos deba ser reducido.

La malla curricular del Plan de Estudios está constituida por cinco trayectos formativos, uno de ellos llamado *Trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje*, concentra los cursos relacionados con las principales áreas de conocimiento. Los porcentajes más altos se encuentran en el valor ampliar, ya que más de la mitad de las alumnas perciben que los cursos relacionados con la enseñanza deben ser ampliados, excepto el de enseñanza de las ciencias, en éste se recomienda mantener. Nuevamente no se sugiere reducir ninguno, pues sus porcentajes son sumamente bajos.

Otro de los trayectos es el de *Práctica profesional*, a través del cual las estudiantes articulan los conocimientos disciplinarios, didácticos y científicos-tecnológicos adquiridos en el transcurso de cada semestre con lo que experimentan cotidianamente en las escuelas primarias. Casi el total de las egresadas consideran que las jornadas de prácticas deben ser ampliadas o mantenerse, sólo una de ellas menciona que se deben de reducir. Cabe mencionar que en este Plan de Estudios 2012 las semanas de práctica profesional se han ampliado en comparación con el anterior (1997), aun así, más de la mitad cree que deben aumentarse.

Dentro del instrumento se realizó una pregunta abierta sobre los ajustes que se podrían hacer a ciertos contenidos del plan de estudios. Las respuestas con mayor frecuencia estuvieron con relación a los contenidos didácticos, aspectos administrativos como el consejo técnico y de gestión, la adquisición de la lecto-escritura, ampliar los contenidos de historia en específico se menciona el de “el lugar donde vives” y educación socioemocional.

En lo que corresponde al ámbito educativo de las egresadas se hace referencia al servicio, atención, acompañamiento y apoyo que recibieron por parte del profesorado de la escuela normal para su formación académica como futuras Licenciadas en Educación Primaria. Uno de los aspectos a evaluar en los docentes fue: el conocimiento amplio de la materia, pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos, la claridad expositiva y la evaluación objetiva de los trabajos. Al respecto, más de la mitad de las egresadas perciben como muy bueno el conocimiento amplio de la materia, seguido de la pluralidad de enfoques metodológicos. Por otro lado, se presentan un poco menos de la mitad en los valores de bueno en los aspectos de claridad expositiva y evaluación objetiva de los trabajos.

Otras de las características valoradas de los docentes por las egresadas son: la atención fuera de clases, el apoyo en el aula, la motivación para acceder a nuevos conocimientos y la motivación a la participación de las estudiantes en clase. Con relación a lo expuesto, se reconoce que los porcentajes más altos, con más de la mitad, se encuentran en muy buenos, en específico en el apoyo en el aula y la motivación para acceder a nuevos conocimientos. Seguido del valor de bueno con poco menos de la mitad en la motivación a la participación en clase. En este caso, es de notarse el valor de regular, ya que se han obtenido porcentajes que, aunque no son tan altos si son considerables, como lo es el caso de la atención fuera de clases; lo anterior con base en que la institución al presentar sistema de internado debería facilitar que las estudiantes se sientan atendidas aun y cuando no están en clase.

La Escuela Normal cuenta con las tutorías durante las prácticas profesionales, que consiste en el asesoramiento para diseñar las planeaciones didácticas

y un acompañamiento constante en las escuelas de práctica. Algunos elementos considerados para valorar las tutorías son: las recomendaciones efectuadas por el asesor de práctica para diseñar planeaciones didácticas, las recomendaciones para lograr los aprendizajes esperados y las recomendaciones para promover aprendizajes significativos. Los valores considerados son: muy útil, poco útil, nada útil y no recibió. El acompañamiento realizado por el asesor fue una de las fortalezas durante la formación inicial, ya que casi el total de las egresadas perciben las recomendaciones como muy útiles. Otras dos características importantes en la tutoría es el acompañamiento que lleva a cabo el maestro de la Escuela Normal y la atención a las necesidades profesionales de las estudiantes. En este proceso el apoyo se manifiesta en diferentes aspectos como: elementos de la planeación, el manejo de los materiales curriculares, elaboración de material didáctico, mejora en la comprensión de la secuencia y profundidad de los contenidos que trabajará y aspectos de evaluación, entre otros. A esto, nuevamente casi el total de las egresadas aprecian como muy útiles tanto el acompañamiento como la atención brindada a las necesidades que presentan al realizar las prácticas.

La titulación constituye el último de los procesos en la formación inicial, para llevar a cabo el proceso de asesoría a las estudiantes en el documento de titulación (Tesis de investigación e Informe de prácticas profesionales), se establece un horario desde el sexto semestre para elaborar el protocolo, así como en 7° y 8° semestre para llevar a cabo el estudio, por lo que dentro de la carga horaria de los docentes son considerados estos espacios. Algunos criterios valorados por las egresadas son: tiempo de dedicación por parte del asesor de titulación, atención brindada a los intereses en los intereses y el apoyo del asesor durante la elaboración. En cuanto a estos aspectos, nuevamente la mayor parte de las egresadas perciben como muy útiles estos aspectos, no obstante, aunque bajos los porcentajes, pero no por eso poco significativos, se encuentran percepciones en los valores de poco útiles. Otros aspectos en los que el asesor de titulación interviene son: recomendaciones para comprender la realidad educativa a la luz de referentes teóricos, recomendaciones para comprender las problemáticas y su vínculo con los procesos de enseñanza aprendizaje, recomendaciones para reflexionar de manera sistemática sobre la práctica y las recomendaciones metodológicas. Con relación a lo anterior, casi el total de egresadas perciben que las dos recomendaciones más útiles son las que le ayudan a reflexionar de manera sistemática sobre la práctica y recomendaciones metodológicas. Por otro lado, un porcentaje considerable cree que son poco útiles las recomendaciones para comprender la realidad educativa a la luz de referentes teóricos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con relación al Plan de estudios 2012 desde su perfil de egreso, se reconoce que fue un plan muy a la par de la realidad que se vive en las instituciones de educación básica. Al considerar la formación de las estudiantes normalistas como un pilar básico para lograr el perfil idóneo de la egresada; sin embargo, se logra identificar que es necesario fortalecer su área didáctica en distintas disciplinas, así como seguir fortaleciendo la práctica en contextos reales de las estudiantes normalistas y los procesos de evaluación en sus distintos tipos y modalidades, lo anterior como una estrategia básica que permita fortalecer los procesos de formación inicial. En este sentido, desde la perspectiva de las egresadas se logra reconocer la necesidad de ampliar los contenidos metodológicos y didácticos, así como los disciplinares que se trabajan en los procesos de enseñanza dentro de la escuela normal.

Los docentes que imparten clase durante su formación han sido evaluados positivamente en cuanto al conocimiento amplio de la materia. No obstante, es indispensable que las alumnas reciban una buena atención fuera de clases, así como ser motivadas para acceder a nuevos conocimientos. Aunque se cuenta con un programa de tutorías para atender estos escenarios, sería conveniente que los profesores dediquen atención y esfuerzos con todas sus alumnas con las que imparten sus cursos.

Desde la mirada de las egresadas, en una valoración que hacen del perfil del profesorado, reconocen de manera general que hace falta mejorar el conocimiento amplio de la materia (curso) que imparten; el utilizar diversidad de enfoques teóricos y metodológicos en la enseñanza y aprendizaje que gestionan; fortalecer su claridad expositiva; y generara una mejor evaluación de los aprendizajes a partir de las evidencias de trabajo, prácticas y exámenes.

La Escuela Normal, desde la necesidad formativa que manifestaron las egresadas, requiere generar ambientes de aprendizaje en donde las maestras en formación se vean académicamente expuestas a desarrollar procesos de autonomía y autorregulación del aprendizaje, lo cual fortalezca el poder trabajar de manera independiente al egresar durante su desempeño profesional y laboral.

La Escuela Normal requiere poner mayor atención y énfasis en la formación de conocimientos especializados de la educación primaria durante la formación de

las futuras maestras, lo cual implica cuidar el perfil y seguimiento académico de los docentes que imparten los cursos que se ubican en los trayectos formativos del Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria: *Psicopedagógico y Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje*. Recordando que el trayecto *Psicopedagógico*, de acuerdo con la SEP (2012), se conforma por cursos que contienen actividades de docencia de tipo teórico-práctico, y el trayecto de *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje*, son cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico centrado en el aprendizaje de los conocimientos disciplinares y de su enseñanza.

La información obtenida a partir de estos estudios, brindan la oportunidad para que la escuela normal atienda sus áreas de mejora y siga fortaleciendo los aspectos que hasta el momento son percibidos como áreas consolidadas, lo cual genere condiciones para mejorar la formación inicial de las futuras maestras de educación primaria que atenderán a la niñez mexicana.

Finalmente, se proponen las siguientes recomendaciones, las cuales surgen a partir del análisis y reflexión de las respuestas de las egresadas:

- Fortalecer los procesos de didáctica al interior de la escuela normal, más allá de lo que establecen o consideran curricularmente los planes y programas de estudio vigentes.
- A la par de fortalecer la didáctica resulta necesario mejorar el dominio disciplinar en los diferentes campos del conocimiento que se trabajan en la educación primaria, principalmente en matemáticas, español, idiomas y uso de las tecnologías aplicadas a la educación.
- Resulta esencial que la escuela normal genere condiciones entre su profesorado para que puedan brindar asesoría académica a sus estudiantes de manera permanente, cercana y puntual, con base en sus necesidades formativas.
- Es necesario considerar en la formación inicial procesos formativos relacionados con la autorregulación, autonomía e innovación, lo cual implica una revisión curricular de los planes y programas, y de las prácticas de enseñanza del profesorado.
- La actualización y especialización constante del profesorado que labora en la Escuela Normal es prioridad, condición que permita responder a las actuales exigencias de la vida académica, investigativa, de gestión, asesoría y tutoría que como IES tiene que cumplir dentro de la formación inicial de las Licenciadas en Educación Primaria.

Sin lugar a duda, los estudios de egresadas proporcionan a la institución información valiosa que sea un insumo fundamentado para la toma de decisiones en la planeación institucional y organización académica interna encaminadas a mejorar la calidad en la formación inicial que se proporciona a las estudiantes.

REFERENCIAS

- Abels, E., Jones, R., Latham, J., Magnoni, D. y Marshall, J. G. (2003). *Competencias para los profesionales de la información del siglo XXI*. Consultado en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/bmn/competencias_profesionales_trabajadores_informacion_sla.pdf
- ANUIES (2003). *Esquema básico para estudios de egresados*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Colección: Biblioteca de la Educación Superior. Serie: Investigaciones.
- Archivo de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” (1938). Caja 22, folder 1930/1936-37-38. 26 de marzo de 1938.
- ENRJSM (2019a). *Manual de Organización de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”*. Aguascalientes, México. En: www.enrjsm.edu.mx
- ENRJSM (2019b). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2022. Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”*. Aguascalientes, México. Octubre de 2019. En: www.enrjsm.edu.mx
- Fernández, M. (1996). *Competencias profesionales del docente, en la sociedad del siglo XXI*. Consultado en: <http://www.enpcac.edu.mx/cruzjorge/especialidad/lecturas/CompetenciaProfesionales.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Edit. Mc. Graw Hill.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2006). *Manual de Instrumentos y Recomendaciones sobre el Seguimiento de Egresados*. Red GRADUA2 y la Asociación Columbus. Alfa Europe Aid. Consultado en: https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/altro/red_gradua2.pdf
- SEP (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de agosto de 2012. Tomado de: <http://www.sep>

gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec-1247f1ab/a649.pdf

Valenti, G. y Varela, G. (2003). *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*. México. ANUIES. En: http://laisumedu.org/Files_docs/V-6LAI-035-00122003-2009.pdf

PROPUESTA DE MODELO PARA IMPLEMENTAR Y EVALUAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD JUSTO SIERRA

María Esther Chamosa Sandoval

RESUMEN

La investigación educativa supone la implementación de una serie de pasos a través de los cuales se asegura la construcción de conocimiento validado, el cual responde a las necesidades directas de una comunidad escolar y cuyos resultados pueden contribuir a la mejora continua de sus procesos y metas. Aquí, se presenta el resultado de un trabajo cuyo objetivo general fue: Desarrollar un modelo que sistematice el planteamiento, desarrollo, seguimiento, evaluación y socialización de proyectos de investigación educativa a fin de coadyuvar al cumplimiento y mejora continua en el contexto del ecosistema educativo de la Universidad Justo Sierra. Para cumplir con el objetivo se recurrió al método dialéctico y el resultado del proceso se plasmó en un modelo sustentado en las etapas del ciclo de Deming: "Planear-Hacer-Verificar-Actuar" y se enriquece con una sistematización de estadíos en constante transformación que abarcan desde la detección de necesidades, la propuesta de proyectos, el desarrollo de las propias investigaciones, el seguimiento y evaluación; hasta la toma de decisiones para la mejora continua. Todo ello en un bucle que no tiene una meta definitiva, pues se considera que la mejora continua sólo es posible en un ambiente flexible y permanente.

Palabras clave: investigación, educación, necesidades, mejora continua.

ABSTRACT

Educational research involves the implementation of certain steps through which the construction of validated knowledge is ensured. This knowledge responds to the direct needs of a school community and whose results can contribute to the continuous improvement of its educational processes. In this context, the main objective of the work whose results are being presented was: To develop a model that systematizes the approach, development, monitoring, evaluation and socialization of educational research projects that contribute to the continuous improvement in the context of the educational ecosystem of the Universidad Justo Sierra. To meet the objective, the dialectical method was used and the result of the process was reflected in a Model supported on the stages of the Deming cycle: << Plan - Do - Verify - Act >>. and gets enriched by a stays systematization, that includes the proposed ranges from the detection of needs, the proposal of projects, the development of the research itself, the monitoring and evaluation, up to the decision-making for continuous improvement. This process does not have a definitive goal, since it is considered that continuous improvement is only possible in a flexible and permanent environment.

Keywords: research, education, needs, continuous improvement.

INTRODUCCIÓN

A pesar de que se pueden referir diversos paradigmas encaminados a la exploración de la realidad educativa, tal como lo indican García y Castro (2017), la investigación educativa puede ser considerada una disciplina muy reciente. Ya sea desde la Ontología, la Epistemología o la Metodología, la investigación educativa supone una ruta de verificación en tanto a problemas relacionados con la educación y algunos de sus temas adyacentes.

Para poder considerarse “investigación”, cualquier enfoque o paradigma debe cumplir con una serie de requisitos generalmente relacionados con el método científico, que van desde la observación, la recolección de datos y su consecuente análisis, hasta la socialización de resultados y la posible teorización a partir de éstos.

De acuerdo con Puebla Espinosa (2014), el término investigación educativa resulta “...bastante reciente, ya que tradicionalmente se denominaba ‘Pedagogía Experimental’” (párr. 12). De ahí se deriva una serie de polémicas alrededor de la cientificidad de la investigación educativa, sobre todo porque en muchas ocasiones ésta es realizada por educadores a los que se les acusa de no contar con una formación científica suficiente para aportar nuevos conocimientos.

En este contexto, se considera de relevancia desarrollar protocolos que regulen y aseguren la cientificidad de la planificación, desarrollo y evaluación de los hallazgos científicos en el campo de la investigación educativa. Por ello, en este documento se responde la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las principales etapas que debe contener un protocolo de acción encaminado a la implementación y evaluación de la investigación educativa, al interior de una institución universitaria, para asegurar la validez del conocimiento obtenido?

En consecuencia, el objetivo general con que se trabajó fue: Desarrollar un modelo que sistematice el planteamiento, desarrollo, seguimiento, evaluación y socialización de proyectos de investigación educativa a fin de coadyuvar al cumplimiento y mejora continua en el contexto del ecosistema educativo de la Universidad Justo Sierra.

DESARROLLO

Investigación Educativa

Si se parte de que la investigación supone una serie de pasos dirigidos hacia la consecución de nuevo conocimiento que brinde respuesta a problemáticas de índole científica, la investigación educativa supondría aquella suma de procedimientos encaminados a generar conocimiento en el marco del ecosistema escolar.

En términos generales se puede mencionar que la investigación educativa busca conocer a fondo problemas identificados en la realidad educacional. Para Bisquerra (2009) la investigación educativa supone la sistematización de conocimientos obtenidos con la intención de fundamentar, por un lado, la comprensión de los procesos educativos y, por el otro, que sirvan de cimiento para la mejora de la educación.

Como otros tipos de investigación, la de índole educativa supone la aplicación de una serie de pasos sistematizados que se dirigen hacia la resolución de preguntas o problemas de investigación. En este sentido funge como descriptora de prácticas formativas, de ahí que Sánchez (2013) explique que la investigación educativa supone "...un estudio científico y sistemático que utiliza la experiencia escolar para explorar el mundo de la didáctica y mejorar el día a día de la escuela" (p. 25).

Ahora bien, una de las esferas más destacadas de la investigación educativa es que ésta rebasa la mera búsqueda de respuestas y descripciones sobre el fenómeno escolar. Este tipo de investigación puede jugar un papel relevante en la fundamentación, implementación, seguimiento y evaluación de los procesos de mejora continua en el ámbito educativo.

Desde la perspectiva de Macmillan y Schumacher (2005, en Sánchez, 2013) existe una serie de motivos por los que resulta importante impulsar la investigación educativa al interior de las instituciones educativas:

- Como parte de su ejercicio cotidiano, los educadores enfrentan la necesidad de comprender ciertos procesos al interior de las aulas.
- Se requiere contar con fundamentos para la toma de decisiones profesionales derivadas de las investigaciones educativas.

- Las personas y entidades interesadas han incrementado las actividades de investigación, lo que exige a los profesionales mayor conocimiento de la metodología relacionada.

Modelo para implementar y evaluar la investigación educativa en la Universidad Justo Sierra

En este apartado se integran algunos antecedentes institucionales a fin de clarificar la fundamentación y principales rasgos de los cuales deriva el Modelo que aquí se presenta.

Antecedentes institucionales

La Universidad Justo Sierra (UJS) forma parte de un Sistema Educativo con más de 50 años contribuyendo a la formación integral en la Ciudad de México y área conurbada, cuya oferta abarca desde preescolar hasta doctorado.

De acuerdo con su filosofía institucional, la UJS busca contribuir (desde el bien, la verdad y la justicia) a la formación de personas con valores humanistas para que sean capaces de construir conocimientos en el entendimiento de que todo ser humano posee un compromiso con la familia, la sociedad y la patria.

Como una de las actividades sustantivas de la institución, la investigación cuenta con una serie de documentos que coadyuvan a la sistematización, puesta en común y evaluación del ejercicio de todas las actividades investigativas realizadas al interior de la Universidad. En esta línea de ideas, el documento eje es el Modelo de Investigación UJS, el cual se implementa y evalúa, anualmente, a través del Plan General de Investigación.

En el Modelo de Investigación de la UJS se establece como investigación educativa aquel proceso de "...construcción del conocimiento en el cual podrán intervenir docentes o personal académico-administrativo, motivados por necesidades directas de la comunidad universitaria y cuyos resultados supongan una transformación adherida a la mejora continua de los procesos educativos de la Institución (UJS, 2017, p. 55).

Para garantizar la realización y seguimiento de las actividades relacionadas con la investigación educativa, se cuenta con el Programa de Investigación Educativa e Institucional, cuyo principal propósito es:

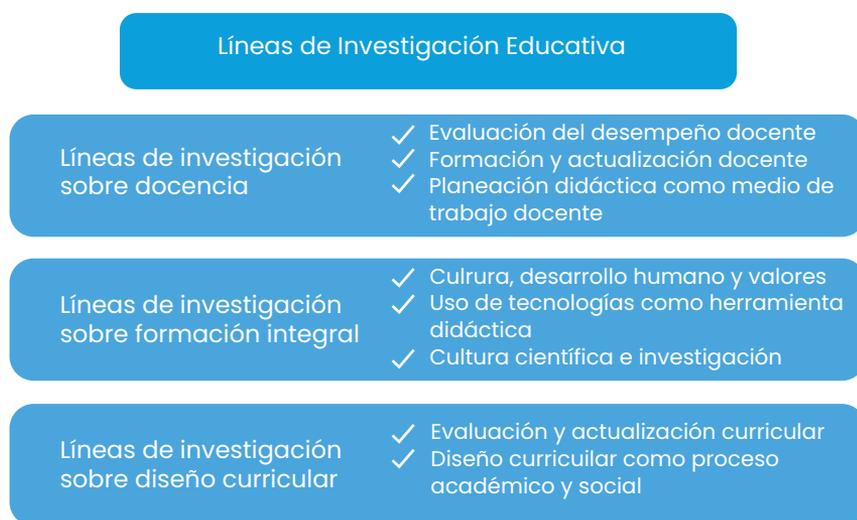
Promover y sistematizar la Investigación Institucional y Educativa, al interior de la Universidad Justo Sierra, a fin de favorecer el planteamiento,

desarrollo, seguimiento, evaluación y socialización de proyectos que coadyuven al cumplimiento y mejora continua de sus funciones sustantivas, en apego al Modelo de Investigación UJS, y lineamientos del Plan General de Investigación (UJS, 2021).

Entre los tipos de proyectos de investigación educativa que se realizan al interior de la UJS destacan: desarrollo y actualización disciplinar de los docentes, evaluación y diseño curricular, programas para el desarrollo de habilidades didácticas y creativas en el profesorado, desarrollo humano y valores, didáctica universitaria, uso de tecnologías como herramienta didáctica, educación inclusiva, intercultural y equidad.

Para poder clasificar y dar seguimiento puntual a los proyectos de investigación educativa, se ha establecido una serie de líneas generales de investigación, de las cuales puede derivar una amplia gama de posibilidades temáticas. Éstas se observan en la siguiente figura.

Figura 1. Líneas de investigación educativa de la UJS



Fuente: elaboración propia, 2021.

Desarrollo del modelo propuesto

Como se ha podido apreciar, resulta indispensable que la investigación educativa trascienda la mera identificación y catalogación de problemas educativos, para convertirse en un motor de acción permanente en pos de la mejora de los procesos relacionados con el ecosistema educativo.

Con base en lo anterior, se ha desarrollado un modelo que busca sistematizar la planeación, implementación y seguimiento en general de todos los proyectos de investigación educativa realizados al interior de la UJS. Este modelo parte de una lógica de funcionamiento dinámico donde la mejora es entendida como un bucle abierto en constante transformación.

La metodología para desarrollar el modelo fue la siguiente:

- Reconocimiento y análisis de las necesidades de la institución respecto a la importancia de formalizar la investigación educativa.
- Revisión exegética de los documentos normativos de la investigación en la Universidad a partir de la cual se corrobora la necesidad formalizar y además sistematizar la investigación educativa a fin de asegurar su cientificidad.
- Análisis de teorías y proposiciones para fundamentar el modelo (selección de las etapas de Deming).
- Síntesis teórica que derivó en la propuesta del modelo.

A continuación, se incluye una matriz de congruencia donde se muestra la síntesis derivada del análisis de la información en que se sustenta la propuesta de modelo, la cual estuvo integrada por el siguiente corpus de análisis: a) antecedentes nacionales (últimos 3 planes nacionales de desarrollo), b) antecedentes institucionales (filosofía y normatividad de la investigación de la UJS, c) antecedente teórico (etapas de Deming).

Cuadro 1. Matriz de concordancia corpus de análisis

ANTECEDENTES NACIONALES	ANTECEDENTES INSTITUCIONALES	ANTECEDENTE TEÓRICO
Desarrollo de las vocaciones y capacidades científicas, tecnológicas y de innovación.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de docentes y estudiantes en materia de investigación y socialización. 	Etapas del ciclo de Deming: Planificación
Modernización de infraestructura y equipamiento de los centros educativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Equipamiento en Laboratorios y recursos para facilitar la planeación y ejecución de los proyectos 	Etapas del ciclo de Deming: Planificación

ANTECEDENTES NACIONALES	ANTECEDENTES INSTITUCIONALES	ANTECEDENTE TEÓRICO
Profesionalización y capacitación docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil del Docente de Investigación • Formación en Investigación • Desarrollo del programa de Investigación Educativa 	Etapa del ciclo de Deming: Hacer
Planes y programas de estudio pertinentes para el desarrollo de aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil del Docente de Investigación Asignaturas y temas de investigación sello JS 	Etapa del ciclo de Deming: Hacer
Aprovechamiento del conocimiento, vinculando a las instituciones de educación superior y los centros de investigación con los sectores públicos y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento a la elaboración de proyectos y generación de conocimiento en apoyo a distintos sectores sociales 	Etapa del ciclo de Deming: Hacer
Mecanismos de evaluación de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para medir el impacto de la investigación • Canales para socializar los resultados de la investigación • Procedimientos para la toma de decisiones y mejora continua 	Etapas del ciclo de Deming: Checar (verificar) y actuar

Fuente: basado en PND 2007-2012, PND 2013-2018, PND 2019-2024.

El modelo que a continuación se describe, toma como cimiento las etapas del ciclo de Deming: Planear-Hacer-Verificar-Actuar (en Urrelo et al., 2017). Tal como puede apreciarse en el cuadro anterior, cada paso se ubica estratégicamente en una trenza que integra las líneas de acción nacionales en materia de educación e investigación, las acciones, normativas y documentos rectores de la UJS en materia de investigación y el fundamento teórico mencionado.

Para efectos de este trabajo, el ciclo se enriquece con una sistematización de etapas en constante transformación que abarcan desde la detección de necesidades, la propuesta de proyectos, el desarrollo de las propias investigaciones, el seguimiento y evaluación, hasta la toma de decisiones para la mejora continua; todo ello en un bucle que no tiene una meta definitiva, pues la mejora continua solo es posible en un ambiente flexible y permanente.

Figura 2. Modelo para implementar la investigación educativa en la UJS

Fuente: elaboración propia, 2021.

Cada una de las etapas que se aprecian de manera gráfica en el Modelo, se desglosa de la siguiente manera:

- **Detección de necesidades.** Se inicia con una observación informada de la realidad educativa. Para comenzar la sistematización de la investigación educativa se procede a realizar diagnósticos o reportes donde se evidencia con claridad el planteamiento de necesidades específicas.
- **Propuesta de proyectos.** En esta etapa se realiza un protocolo ejecutivo para cada proyecto de investigación educativa, donde se establecen parámetros de referencia teórico-conceptual y metodológicos. Posteriormente se procede a realizar un registro institucional de los proyectos.
- **Desarrollo investigativo e implementación.** Aquí se llevan a cabo los proyectos de investigación (recolección de información, análisis de resultados y descripción de hallazgos). En aquellos casos que se requiera se procede a la implementación de acciones, ejecución de programas o acciones encaminados a la mejora educativa de la institución.

- Seguimiento y evaluación. Se realiza una evaluación y reporte anual donde se evalúan los alcances de los proyectos establecidos.
- Socialización de resultados. Esta puesta en común de los resultados de las investigaciones educativas se comparte en: Observatorio Escolar, informes institucionales; presentación de ponencias en Foros, Coloquios, Encuentro de Tutores; así como a través de artículos publicados en medios de comunicación institucional (boletines, gacetas, etcétera) y revistas arbitradas (internas o externas).
- Toma de decisiones. Se realiza un análisis del cumplimiento de cada proyecto y se establecen líneas de actuación para su futuro seguimiento o implementación.
- Mejora continua. En esta etapa se establece la relación entre los resultados obtenidos por los proyectos de investigación educativa, respecto a las necesidades previas y nuevas y se procede a comenzar nuevamente un ciclo de detección de necesidades.

Cabe mencionar que para intervenir en la mejora de la calidad en los procesos educativos se requiere aplicar efectivamente cimiento las etapas del ciclo de Deming: Planear – Hacer – Verificar – Actuar a cada uno de los 7 momentos que componen este modelo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Tal como se ha comentado, a pesar de que la investigación educativa adquiere cada vez mayor auge aún se percibe un halo de rechazo y cuestionamiento sobre su objetividad y validez científica. Para evitar controversias es recomendable asegurar la congruencia epistemológica y metodológica durante el ejercicio y puesta en marcha de proyectos investigativo-educativos.

Como toda disciplina, las ciencias de la educación pueden recurrir a proyectos teóricos, prácticos o mixtos. Si bien las investigaciones teóricas “aparentemente” solo ayudan a comprender el entorno u objeto de estudio, es de vital importancia buscar la manera de insertar los nuevos conocimientos en algún proceso que mejore las prácticas educacionales.

Cada institución educativa es una suerte de ecosistema social que posee sus propias dinámicas y rutas de acción. Por consiguiente, se considera de relevancia desarrollar protocolos o modelos que sistematicen el flujo de conocimiento derivado de la investigación educativa. En este tenor, herramientas como el mencionado ciclo de Deming (Planear-Hacer-Verificar-Actuar) incorporan un punto de partida que asegura fluidez en la sistematización.

En la propuesta que aquí se presenta, se buscó preservar la naturaleza dinámica del ecosistema educativo, a través de una sistematización abierta, pero no por ello de reducido rigor científico. Si bien la realidad que rodea a los protagonistas del fenómeno escolar es volátil y de fácil transformación, las metodologías utilizadas para su aproximación deben asegurar al menos las siguientes características propias de la ciencia: sistematicidad, objetividad, verificabilidad, congruencia metodológica, honestidad y ética.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2ª edición). Editorial la Muralla.
- García, M. y Castro, A. (2017). La investigación en educación. *Editores da UESC*. 10.7476/9788574554938.001
- López, G., Álvarez, M., de la Cuesta, J., Doncel, D., Rodríguez, M. (2005). La investigación en educación. *Criterios y procedimientos de evaluación de la investigación educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Puebla Espinosa, A. (2014). Importancia de la investigación educativa. *Consejo de transformación educativa*. Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa. <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/54-importancia-de-la-investigacion-educativa>
- Sánchez, J. (2013). *Métodos de investigación educativa*. Punto Rojo Libros.
- Universidad Justo Sierra. (2017). Modelo de Investigación UJS 2017-2022. Universidad Justo Sierra.
- Universidad Justo Sierra. (2021). Programa de Investigación Educativa e Institucional. Universidad Justo Sierra.
- Urrelo, R., Elías, J.S., Carrera, G.A., Dávila, D., Orellana, V., Castillo, J., Zapata, J., Cumpa, P. (2017). El ciclo de Deming en el proceso enseñanza-aprendizaje de nivel universitario. *Revista Jornadas de Investigación*. <http://200.80.230.8/handle/00261/2239>

HERRAMIENTA PARA GENERAR PREGUNTAS PARA MOODLE

Jorge Eduardo Herrera Serrano
Daniel Eduardo Gómez Cuevas
Antonio Díaz Mejía

RESUMEN

Moodle es una herramienta muy útil que se ha utilizado en gran medida para complementar la enseñanza dentro de varias universidades alrededor del mundo y cuyo uso desde el año 2020 se ha visto incrementado exponencialmente debido a la contingencia mundial de salud que se vive. Esta plataforma gratuita permite la gestión de las asignaturas, desde colgar los más diversos contenidos multimedia hasta realizar exámenes online. En la Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes se diseñaron cursos y manuales para que toda la comunidad escolar se adaptara de forma rápida y sencilla. El principal objetivo de este documento es mostrar una alternativa a la forma en que se crean las preguntas dentro de la plataforma para los exámenes de egreso, utilizando la metodología del Desarrollo Rápido de Aplicaciones. Para ello, se propone diseñar una plantilla basada en un procesador de textos que permita elaborar los diferentes reactivos incluyendo expresiones matemáticas sin la necesidad de estar directamente en la aplicación de Moodle. A su vez, se presentan los resultados obtenidos en el ahorro de tiempo al comparar la forma tradicional y el uso de la plantilla para la elaboración de preguntas.

Palabras clave: Plantilla de preguntas, MathML, Moodle, expresiones matemáticas.

Correos electrónicos: jorge.herrera@utna.edu.mx
daniel.gomez@utna.edu.mx
antonio.diaz@utna.edu.mx

Institución: Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes (UTNA)

ABSTRACT

Moodle is a very useful tool that has been used to a large extent to complement teaching within various Universities around the world and that since 2020, its usage has seen an exponential increase due to the global health contingency that is still being experienced today. This free platform allows the management of subjects, from posting the most diverse multimedia content to taking online exams. At the Technological University of the North of Aguascalientes, courses and manuals were designed so that the entire school community could adapt quickly and easily. The main objective of this document is to show an alternative to the way questions are created within the platform for graduate exams, using the Rapid Application Development methodology. To this end, it is proposed to design a template based on a word processor that allows the construction of the different examination questions including mathematical expressions without the need to be directly in the Moodle application. At the same time, the results obtained in saving time are presented when comparing the traditional way and the use of the template for the composition of questions.

Keywords: Question template, MathML, Moodle, mathematical expressions

INTRODUCCIÓN

El ser humano pasa por un proceso de readaptación constante. Día a día, las personas se encuentran con obstáculos que deben resolver para llevar a cabo sus actividades. Estas situaciones pueden ir desde algo muy sencillo, hasta una problemática compleja y sin importar cuál sea el escenario la tecnología está involucrada (González, 2010).

Actualmente nos encontramos en una era digital (Spremolla, 2017) en donde prácticamente es imposible imaginar la vida sin la tecnología, desde los grandes avances en la industria aeroespacial hasta la comunicación entre dos personas a través de una simple llamada por teléfono. La tecnología es, pues, un elemento vital para los seres humanos. Sin embargo, a pesar de todos estos logros y avances en la tecnología en las diferentes áreas, aún nos encontramos en un proceso de maduración e inclusive es posible afirmar que existen obstáculos para los cuales el ser humano no está preparado, sin importar la tecnología que se tenga. Lo anterior es fácil de ejemplificar con la condición de salud que se vive actualmente a nivel mundial y con la cual en un momento todo cambió y obligó a modificar la forma de vida de los seres humanos, incluyendo todas las actividades de la vida cotidiana de manera inmediata.

Derivado de la pandemia que aqueja desde principios del año 2020 hasta la fecha, la sociedad ha hecho una serie de readaptaciones a su vida común con la finalidad de seguir adelante, es decir, intentando realizar sus actividades diarias a pesar de la contingencia sanitaria, pero siempre buscando que se asemeje lo más posible a las actividades originales, como lo ha sido en la educación.

En el caso de la Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes, se optó por implementar la plataforma Moodle para continuar con la educación en un modelo a distancia. Es importante destacar que la plataforma conocida como Moodle no es nueva, no se creó específicamente como herramienta para enfrentar las consecuencias del problema de salud, COVID-19, y sobre todo que no es la única en su tipo, sin embargo, ha sido la solución que más se ha adoptado debido a sus amplios beneficios (Arifin, 2020).

Moodle nace del trabajo de tesis por parte del autor Martín Dougiamas en la Universidad Perth, en Australia. En su trabajo, él explicaba que quería implementar una plataforma que permitiera el aprendizaje cooperativo y que prácticamente pudiera ser utilizada por cualquier alumno o profesor, es decir, que fuera intuitiva (Ros Martínez de La Hidalga, 2008). Esta herramienta es gratuita y de *software* li-

bre, lo cual permitiría que cualquiera que deseara podría utilizarla o implementar sin ningún inconveniente. Su impacto ha sido muy alto a nivel mundial, al grado que es utilizada en varias universidades (Sánchez-Santamaría et al., 2012) y se ha creado una comunidad que le agrega mejoras y funcionalidades, aunque también permite que cada persona realice implementaciones propias.

Existen varios autores que aprecian y remarcan los beneficios y características de Moodle, por ejemplo, un estudio realizado por Costa-Sánchez y colaboradores (2017) indica que para que una plataforma sea virtual debe contener instrucciones y contenidos para el uso respectivo en los distintos escenarios educativos. Además, García (2011) dice que la finalidad de las plataformas educativas en línea es compartir la información y experimentar los recursos, secuencias, procedimientos y lecturas para gestionar las actividades durante el aprendizaje virtual. Por último, Badia et al. (2015) indican que la plataforma permite el aprendizaje autónomo y cooperativo. Moodle funciona también como un instrumento para llevar un control de la comunidad educativa permitiendo una comunicación y un trabajo en línea entre diferentes usuarios, dando como resultado la composición y la implementación de las comunidades escolares fuera de las aulas (Melgar et al., 2021).

Como consecuencia de las clases virtuales, los estudiantes fueron exhortados a ejercer su autonomía y a ajustar sus estrategias de aprendizaje para alcanzar sus metas académicas. Tanto alumnos como maestros han participado colaborativamente en este proceso de construcción de su propio conocimiento en los escenarios de formación académica remota y han contribuido al mejoramiento de ésta. En un principio, la transición se vio lenta y entorpecida por la falta de conocimiento sobre su uso, sin embargo, su fácil adaptación se debe, en parte, a que la generación de hoy en día se le considera como nativa digital (Linne, 2014).

DESARROLLO

Una vez que se implementó la plataforma en la universidad, se solventó la problemática para dar clases de forma virtual, sin embargo, durante los primeros días de trabajo, se apreció que la mayoría de los estudiantes y maestros no tenían un dominio sobre Moodle, debido a que, para muchos, era la primera vez que la utilizaban. Por este motivo, fue necesario, diseñar manuales y material para capacitarlos, lo que dio la pauta para diseñar un sitio web en Google Sites. Esta página (Figura 1) contiene diferentes manuales diseñados por el equipo del Aula Virtual,

tanto en texto como en video, con la finalidad de que le fuera más sencillo a los maestros adaptarse.

Figura 1. Página de inicio del sitio web desarrollado con los diferentes manuales y videos



Durante este año y medio que se tiene trabajando con la plataforma, se han identificado diversas áreas de oportunidad, por lo que se ha trabajado continuamente para ir agregando funcionalidades a la plataforma con la finalidad de que les sea más sencillo utilizar Moodle tanto al alumno como al maestro. Dentro de estas mejoras se encontró un particular interés en implementar algún mecanismo que permitiera diseñar los instrumentos de evaluación de una manera más fácil y rápida para los docentes.

Dentro de las primeras investigaciones realizadas por el equipo de soporte del Aula Virtual se encontraron diversas causantes al problema anterior, la mayoría en función de que el docente no domina las herramientas de la plataforma, sin embargo, también se constató que, en determinadas horas a la semana, se tenía un pico muy alto de usuarios trabajando de forma simultánea y por esta razón el tiempo de respuesta era de 2 a 3 minutos por pregunta ya terminada. Es decir, un maestro que ya había terminado de redactar la pregunta junto con los incisos correspondientes debía esperar este tiempo para poder comenzar una nueva. Para verlo de forma más objetiva, en estos lapsos de trabajo fuerte, un docente debía invertir un aproximado de 30 a 45 minutos para la elaboración de sólo 10 preguntas. Este tiempo era muy alto y afectaba en principal medida en la elaboración de los exámenes de egreso. Debido a esto, el equipo de trabajo del Aula Virtual se dio a la tarea de buscar una solución al problema descrito anteriormente,

tomando como requisitos que la nueva herramienta fuera de poca complejidad para el docente y ser ajena a Moodle para evitar nuevamente la saturación de usuarios y el uso de los recursos computacionales del servidor.

Durante el proceso de búsqueda para darle solución al problema anterior, se encontró con una herramienta diseñada por la comunidad de Moodle, la cual se trata de una plantilla diseñada en un procesador de textos basada en Macros (De Castro, 2020). Se optó por tomar como base de solución a esta plantilla debido a que cumplía con los dos requerimientos solicitados, ya que al estar sobre un procesador de textos se volvió más fácil para cualquier docente utilizarla y sobre todo no requería estar conectado a Internet o utilizar los recursos computacionales de Moodle.

Esta plantilla soporta los diferentes tipos de preguntas que permite Moodle, como lo son de opción múltiple, de relacionar columnas y de complementar (Figura 2). Cuando se comenzaron las primeras pruebas de la plantilla, se observó de forma inmediata todos los beneficios y ventajas de utilizarla, por lo que esta nueva alternativa encajaba perfectamente a nuestra necesidad y por ello se optó por adoptarla.



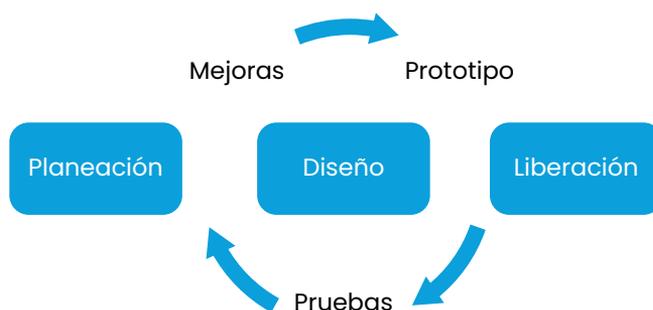
Primeramente, antes de comenzar con la distribución de forma masiva de la plantilla, el equipo encargado del Aula Virtual, comenzó a trabajar con videotutoriales y manuales con la intención de explicar cada tipo de pregunta que se puede realizar en la nueva herramienta y sobre todo con el fin de apoyar a los maestros para que fuera una fácil transición, ya que se tenía relativamente poco tiempo trabajando con la plataforma y varios compañeros maestros ya habían sufrido con cambios tan rápidos y radicales. Todo este material fue colocado en la página previamente creada (Figura 1).

Además del contenido diseñado, se optó por impartir un curso interno para capacitar a los maestros en el uso de la nueva herramienta. Durante este curso algunos compañeros maestros señalaron que la plantilla no funcionaba para preguntas con ecuaciones. Si bien, este ha sido un problema para toda la comunidad de Moodle, existen varias alternativas que ayudan a los docentes a la hora de utilizar ecuaciones como se muestra en el trabajo de (Gaona & Hardy, 2014), sin embargo, no es posible aplicarse directamente a la plantilla, de hecho, los mismos creadores de la plantilla indicaron que no habían encontrado alguna forma de implementar las preguntas relacionadas con expresiones matemáticas.

Entonces, el equipo de Aula Virtual se dio a la tarea de investigar o encontrar una solución. Dentro de la búsqueda de información para resolver el problema, se encontró que Moodle permite y trabaja de forma transparente con el lenguaje web conocido como HTML, además, se encontró que el procesador de textos que soporta la plantilla puede trabajar con el estándar web conocido como MathML y de aquí es donde surge la solución (da Silva & Rosa, 2012). Una de estas funciones, es que se permite la conversión de ecuaciones del mismo editor de textos al formato MathML (Miner, 2005).

Una vez que se identificó la compatibilidad entre el Aula Virtual (Moodle) y la plantilla por medio de los estándares web, se optó por seguir trabajando con la misma plantilla y generar una nueva función (macros) que permitiera entonces cambiar las ecuaciones al formato de MathML y con ello solo se tendría una sola herramienta, lo que facilitaría en gran medida el trabajo de los maestros y sobre todo no sería necesario usar más de un sistema para trabajar sus cuestionarios o exámenes. El siguiente paso fue entonces desarrollar esta función, que, si bien suena muy sencillo viéndolo desde este punto de vista, de antemano se sabe que la programación no lo es, por lo que le llevó al equipo de desarrollo algunas semanas en desarrollarla y probarla. Para la implementación de la nueva función sobre la plantilla existente, se decidió por utilizar la metodología ágil de tipo prototipado, conocida como Desarrollo Rápido de Aplicaciones (RAD por sus siglas en inglés). Esta metodología tiene como beneficios generar soluciones de forma más rápida y encaja perfecto cuando se tienen pocos requerimientos. El proceso que se sigue para el desarrollo mediante el uso de esta metodología se puede observar en la siguiente Figura 3.

Figura 3. Fases de la metodología RAD



En total se desarrollaron dos versiones, la primera versión tenía algunos problemas, ya que en ocasiones se detenía en el proceso de convertir las ecuaciones al for-

mato de MathML. Actualmente la segunda versión ha sido estable bajo las pruebas que se han realizado. En total hasta el momento se han generado alrededor de 12 exámenes de forma exitosa. En la siguiente Figura 4, se puede apreciar un esquema del funcionamiento.

Figura 3. Esquema del funcionamiento de exportar una ecuación al formato MathML.



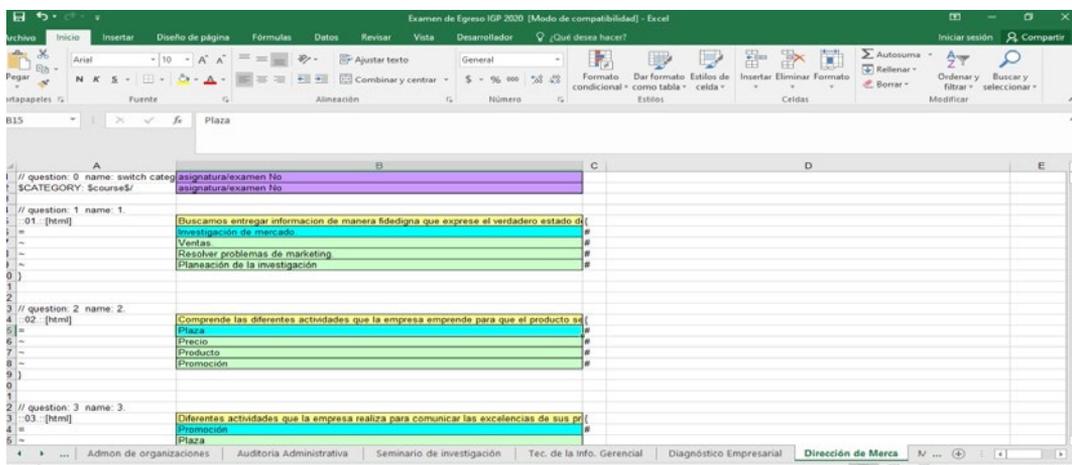
Con la implementación de las ecuaciones en la plantilla, los manuales y videotutoriales terminados y agregados al sitio web, ahora sí, la herramienta estaba lista para ser liberada de forma masiva a todos los maestros dentro de la Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes. Es importante puntualizar que el 100% de los exámenes de egreso que se realizan para cada una de las generaciones que concluyen para cada uno de los programas educativos a nivel Técnico Superior Universitario dentro de la universidad, fueron realizados bajo la plantilla y sin ningún contratiempo. Los administradores del Aula Virtual se vieron impresionados con el ahorro de trabajo en comparación con los exámenes pasados. En la siguiente Tabla 1, se muestran estadísticas referentes a los exámenes de egreso que fueron aplicados para los alumnos de TSU, donde se puede visualizar el impacto del antes y después del uso de la plantilla.

Tabla 1. Comparativa del antes del uso de la plantilla

CUATRIMESTRE	EXÁMENES	TIEMPO REQUERIDO PARA SUBIR LOS EXÁMENES
Mayo-agosto 2021 Exámenes de egreso TSU (sin plantilla)	601	5 días hábiles/1 semana
Mayo-agosto 2021 Exámenes de egreso TSU (con plantilla)	601	3 días hábiles

Para tener un mejor panorama, en la Figura 4 se aprecia la plantilla que se utilizaba previamente antes de la nueva herramienta.

Figura 4. Formato Excel para exámenes, utilizado antes de la nueva plantilla



Este archivo (Figura 4), solo soportaba preguntas de opción múltiple y una vez que se trabajan todas las preguntas, se debía pasar a un bloc de notas. Dentro de este proceso, uno de los inconvenientes fue que no se visualizaban las ecuaciones matemáticas, además de que, en ocasiones, se agregan más incisos o simplemente no tenía respuesta a la pregunta, debido a que el archivo no validaba la parte correspondiente a la respuesta. El tiempo para realizar un examen normal sin fallas tomaba de 5-8 minutos, si era un examen de matemáticas sin fallas se tenía que hacer de forma manual y el tiempo era de 10-20 minutos. Si el examen presentaba errores, el tiempo era de 10-15 minutos y si era un examen de matemáticas, se debía invertir alrededor de 20-30 minutos. Entonces, en promedio, para subir todos los exámenes se llevaban aproximadamente 5 días hábiles, es decir, 1 semana. Con la implementación de la plantilla el tiempo de los exámenes se redujo de manera considerable. Para un examen normal sin fallas ahora solo toma de 3-5 minutos, en un examen de matemáticas sin fallas, el tiempo se redujo a 5-8 minutos. Si el examen presentaba errores el tiempo es de 8-10 minutos y un examen de matemáticas ahora toma alrededor de 10-15 minutos. Para una mejor visualización, con el uso de la herramienta, se necesitan 3 días hábiles para subir el mismo número de exámenes, lo que conlleva a un ahorro del 40% de tiempo, lo cual resulta bastante significativo. En la siguiente Figura 5, se puede visualizar los intervalos de tiempo con su respectivo ahorro.

Figura 5. Comparativa del antes y después del uso de la plantilla.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta herramienta es de gran utilidad a la hora de desarrollar cuestionarios o exámenes. Si bien en un principio se contempló que el beneficio sería sólo para los maestros, al final resultó que también sería aprovechado por los administradores del sitio, ya que durante el proceso de aplicación se apreció la reducción de carga de trabajo y de tiempo a la hora de realizar los exámenes de egreso por parte de los administradores. En consecuencia, tanto los administradores como el equipo de desarrollo del Aula Virtual pretenden agregar más funcionalidades a la plantilla, como el hecho de que permita exportar imágenes incrustadas dentro de las preguntas. Esta solicitud se deriva gracias al alto impacto positivo que tiene actualmente la plantilla y las mismas necesidades que van surgiendo por parte de los docentes.

Moodle es una plataforma que ha tenido un alto crecimiento e impacto dentro de la enseñanza. Gracias a todos los beneficios que proporciona, muchas universidades la han adoptado como herramienta de apoyo para el aprendizaje. Como se apreció en este trabajo, existe mucho apoyo por parte de la comunidad de Moodle que permite agregar cada vez más funcionalidades con la intención de seguir mejorando día con día para que esto beneficie tanto a profesores como estudiantes. En esta investigación se demuestra la implementación de la nueva

herramienta que funciona para la elaboración de las preguntas para los cuestionarios o evaluaciones de una forma más interactiva y sencilla. Los maestros que comienzan a utilizarla indican que les ha gustado más la forma de realizar las evaluaciones, además de que les ahorra bastante tiempo. A su vez, las personas encargadas del Aula Virtual han expresado su intención de continuar trabajando y seguir agregando funciones a la plantilla, además de seguir contribuyendo a la comunidad de Moodle.

REFERENCIAS

- Arifin, M. (2020). The Effect of Blended Learning Model with Moodle on the Students' Writing Achievement. *IJEMS: Indonesian Journal of Education and Mathematical Science*, 19-30.
- Badia, A., Meneses, J., Fàbregues, S., & Sigalés, C. (2015). Factores que influyen en la percepción de los profesores de los beneficios instruccionales de los medios educativos digitales. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2).
- Costa-Sánchez, C., Vázquez, A. I. R., & Rebollal, S. D. (2017). Docencia universitaria 2.0. Efectos de la Web 2.0 en la docencia universitaria como objeto de estudio de las revistas españolas de comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social* 1(72), 1300-1316.
- Da Silva, R. N., & Rosa, M. (2012). ClickMath: Editor matemático para o ambiente virtual de aprendizagem Moodle. *RENOTE*, 10(1).
- De Castro, J. P. (2020). GitHub – MoodleQUIZ_template_Uva: Plantilla word para generar preguntas GIFT. https://github.com/juacas/MoodleQUIZ_template_UVa/raw/master/Moodle_template_UVa_v5.dotm
- Gaona, J., & Hardy, C. (2014). Un ejemplo de nivelación en matemáticas: la evaluación dinámica como motor de aprendizaje incorporando wiris en moodle.
- García, M. B. V. (2011). Enseñanza-aprendizaje con web 2.0 y 3.0. *Vivat Academia*, 116-121.
- González, M. Á. C. (2010). Evolución tecnológica y cibermedios, *Comunicación Social*, 34.
- Linne, J. (2014). Dos generaciones de nativos digitales. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 37, 203-221.

- Melgar, A. S., Montero, J. M. C., & Aranda, E. A. E. (2021). Uso del Moodle en el entendimiento de la tecnología como rasgo potencial del docente. *Revista Varela*, 21(58), 69-76.
- Miner, R. (2005). The importance of MathML to mathematics communication. *Notices of the AMS*, 52(5), 532-538.
- Ros Martínez de La Hidalga, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. IKASTORRATZA. *e-Revista de Didáctica*, 2. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10810/6876>
- Spremolla, G. C. (2017). El trabajo en la era digital: Reflexiones sobre el impacto de la digitalización en el trabajo, la regulación laboral y las relaciones laborales. *Revista de derecho de la Universidad de Montevideo*, 16(31), 103-123.
- Sánchez-Santamaría, J., Sánchez-Antolín, P., & Ramos-Pardo, F. J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes (Educational uses of Moodle in university teaching from the student's perspective). *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 15-38. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie600441>

HACIA LA MEJORA DE LA ESCUELA SECUNDARIA. NUEVO MODELO DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR

María de Lourdes Carmona Aguiñaga
Elizabeth Castillo García
Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

RESUMEN

Se presenta un estudio diagnóstico en torno a la problemática que afecta a las escuelas secundarias y que se relaciona con el bajo logro académico, la reprobación y el abandono escolar, según la percepción de distintos agentes educativos. La línea de investigación sobre factores asociados al logro escolar tiene larga data; sin embargo, se consideró necesario contar con información procedente de nuestro contexto. Metodológicamente, se trata de un acercamiento tipo encuesta. Los ámbitos sobre los que se cuestionó fueron: alumno, profesor, aula, escuela, familia y entorno social. En este estudio participaron 5279 alumnos; 2047 maestros; 249 integrantes de los equipos directivos de las escuelas; 377 miembros del personal de asistencia educativa de los planteles; 19 supervisores; 38 Apoyos Técnico Pedagógicos (ATP) y 2508 padres de familia. La información se recabó a través de un cuestionario en línea. Los hallazgos muestran la percepción de problemáticas diferenciadas según los agentes educativos, aunque existen otras en las que todos coinciden. La información generada permitió hacer algunas propuestas de mejora entre las que se encuentra un Modelo de organización escolar, el cual ha sido implementado en dos escuelas secun-

Correos electrónicos: lourdes.carmona@iea.edu.mx
elizabeth.castillo@iea.edu.mx
vegutier@correo.uaa.mx

Instituciones: Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA)
Dirección de Educación Básica (IEA)
Universidad Autónoma de Aguascalientes

darias generales del municipio capital y con el que se espera favorecer los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: diagnóstico educativo, educación secundaria, organización escolar, gestión escolar, organización escolar

ABSTRACT

A diagnostic study is presented on the problems affecting secondary schools and related to low academic achievement, failure and dropout, according to the perception of different educational agents. The line of research on factors associated with school achievement has a long history, however, it was considered necessary to have information from our context. Methodologically, this is a survey-type approach. The areas questioned were: student, teacher, classroom, school, family and social environment. The participants in this study were 5279 students; 2047 teachers; 249 members of the school management teams; 377 members of the educational assistance personnel of the schools; 19 supervisors; 38 ATP and 2508 parents. The information was collected through an online questionnaire. The findings show the perception of different problems according to the educational agents, although there are others in which they all coincide. The information generated allowed us to make some proposals for improvement, among which is a school organization model that has been implemented in two secondary schools and which is expected to improve student learning outcomes.

Keywords: educational diagnosis, secondary education, school organization, school management

INTRODUCCIÓN

En el monitoreo permanente que se realiza en torno al comportamiento de los indicadores de la calidad de los servicios educativos que ofrece el Instituto de Educación de Aguascalientes, la Dirección de Educación Básica, en los primeros meses de 2018 identificó, para el caso de la educación secundaria, un incremento en los índices de reprobación y abandono escolar y, como consecuencia, un decremento en la eficiencia terminal, correspondiente a los tres últimos ciclos escolares. La Tabla 1 muestra lo señalado.

Tabla 1. *Indicadores de reprobación, abandono y eficiencia terminal al término de tres ciclos escolares*

MODALIDAD	REPROBACIÓN			ABANDONO ESCOLAR			EFICIENCIA TERMINAL		
	%			%			%		
	14-15	15-16	16-17	14-15	15-16	16-17	14-15	15-16	16-17
SECUNDARIA TÉCNICA	10.0	11.6	12.3	6.3	8.3	8.1	83.2	77.9	77.9
SECUNDARIA GENERAL	6.7	8.0	9.1	4.6	5.1	5.6	87.1	85.2	84.9
TELESECUNDARIA	4.3	4.5	6.2	4.2	2.9	6.1	85.1	88.8	82.7

Como se puede observar, la reprobación en las tres modalidades de secundaria aumentó, siendo más significativo este incremento en las escuelas técnicas. De la misma manera, se aprecia una elevación en el porcentaje de abandono escolar, destacándose este índice negativo en las telesecundarias. Por otro lado, el promedio de la eficiencia terminal, considerando las tres modalidades, fue igual a 84%, es decir, una ineficiencia del 16%.

Ante tales hallazgos, y sabedores de que el aprendizaje es una variable compleja que sólo puede ser explicada por la interacción de numerosos aspectos, es inevitable plantearse la pregunta en torno a cuáles son los factores que influyen para que tengan lugar tales resultados. La literatura sobre el tema es abundante (Pruzzo de di Pego 1997; Gómez, 2003; Espejo, 2012; Gutiérrez, Chaparro y Azpillaga, 2017, entre otros).

Roman (2013), por su parte, en una revisión exhaustiva sobre el tema, identifica factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan entre sí. Esta misma autora, cita a Sepúlveda y Opazo, 2009; Escudero, 2005; Tijoux y Guzmán 1998) quienes señalan que, entre otros, están las condiciones estructurales y materiales; las características socioeconómicas de los grupos sociales; las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas las que determinan el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que no siempre favorecen el éxito escolar de los alumnos. A lo anterior, dichos autores suman variables de la escuela como el tipo de organización escolar y ciertas prácticas pedagógicas.

Román (2013) recupera distintos estudios y declara que comprender el fenómeno del fracaso escolar implica conocer la problemática socioeducativa, profundizar en las condiciones y factores que la conforman y no sólo determinar la magnitud de la reprobación, la deserción o el retraso escolar.

En este mismo orden de ideas, Gómez, desde el año 2003, señalaba que existía ya un cuerpo de conocimiento importante y disponible sobre el tema, el cual podía encontrarse en distintas publicaciones y trabajos tanto realizados por instancias oficiales como por investigadores particulares, asimismo, en diversas bases de datos. Tales hallazgos, en palabras de este autor, han sido categorizados en distintas dimensiones o factores entre los que se encuentran: a) Edificios: tamaño de las escuelas y las aulas, estado sanitario, condiciones edilicias. b) Gestión Educativa: edad y experiencia del director, PEI, estrategias docentes y tipo de gestión. c) Aspectos socioculturales: nivel educativo de los padres, condición socioeconómica, entre otros. (Gómez, 2003, p. 4). Este estudioso, si bien reconoce la importancia de todos estos trabajos, considera necesario determinar cuáles son los factores desencadenantes del fracaso escolar procedentes de cada contexto, planteamiento con el que se coincide. De ahí, que pareció pertinente realizar un estudio cuyo objetivo fue identificar las problemáticas asociadas a los fenómenos de bajo aprovechamiento escolar, reprobación y abandono escolar, que perciben distintos agentes educativos implicados en la educación secundaria en nuestro estado con el fin de brindar algunas soluciones a la problemática percibida.

DESARROLLO

Con estos antecedentes, la Dirección de Educación Básica, a través del Departamento de Secundarias Generales y un equipo de especialistas del nivel, trabaja-

ron en el diseño de una propuesta para mejorar los servicios escolares en escuelas secundarias del estado. El trabajo desarrollado comprendió los siguientes etapas: 1) Diagnóstico de la problemática de la escuela secundaria en torno a los bajos resultados, reprobación y abandono escolar desde la percepción de los agentes educativos involucrados; 2) El diseño de acciones de mejora: Nuevo Modelo de organización escolar y un Catálogo de intervenciones educativas enfocadas a la mejora en los distintos ámbitos de análisis; 4) Implementación del Modelo en las escuelas seleccionadas; 5) Monitoreo de dicha puesta en marcha y 6) Evaluación del impacto del Modelo de Organización Escolar en las escuelas en las que implementó.¹

Fase de diagnóstico

El acercamiento empírico al objeto de estudio asumió la lógica de un diseño tipo encuesta. En esta fase se contó con la siguiente participación.

Tabla 2. Agentes educativos que participaron en el estudio

	FRECUENCIA
Alumnos	5279
Maestros	2047
Personal directivo	249
Personal de servicio de asistencia educativa	377
Supervisores	19
ATP	38
Padres de familia	2508

En el caso de los planteles de secundarias generales se tuvo una participación del 95% y 83% de ambos turnos. Las escuelas secundarias técnicas, por su parte, tuvieron un 98% de representación y 95% de ambos turnos.

En cuanto a los aspectos explorados, se cuenta con información valiosa en torno a los rasgos sociodemográficos, laborales, antecedentes escolares, y otros, según los agentes educativos que participaron en esta encuesta, y que por razones de extensión no se presentan en este reporte, asimismo sobre las problemáticas que perciben los distintos agentes educativos y que se relacionan con el bajo aprovecha-

¹ Dada la extensión solicitada para este documento, sólo se reporta la fase de diagnóstico de este trabajo y se apuntan algunas ideas sobre el diseño de las acciones de mejora. En este momento, se trabaja en la Evaluación del Modelo implementado en dos secundarias del estado.

miento, la reprobación y la deserción en los distintos niveles de análisis que se definieron para este estudio: alumnos, profesores, aula, escuela, entorno familiar y entorno social. Se cuenta también con datos sobre las causas a las que se atribuyen dichos problemas. Dicha información fue recuperada a través de cuestionarios dirigidos a los distintos agentes educativos después de un pilotaje, en el que fueron probados dichos instrumentos en su calidad técnica. La administración definitiva de estos instrumentos se realizó del 14 de noviembre de 2018 hasta la tercera semana de enero de 2019. La aplicación se realizó en línea con el apoyo de la entonces Coordinación del Centro de Tecnología Educativa del IEA. Para el caso de algunos padres de familia que no contaban con acceso a internet, se realizaron acciones en las propias escuelas secundarias para que fuesen los planteles educativos el lugar desde el que se podía dar respuesta a los instrumentos, en algunas pocas secundarias la administración se hizo con cuestionarios impresos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez recuperada la información, las bases de datos generadas en *Google Forms* se trasladaron a un software de análisis estadístico. Con esta información se elaboraron distintos tipos de informes: por escuela, modalidad y uno general que mostró los resultados del conjunto de secundarias participantes.

Enseguida, se presenta un reporte sintético de algunos de los hallazgos generales del diagnóstico de la escuela secundaria. Se presentan, únicamente, las problemáticas en las que se ubican los mayores porcentajes en los distintos ámbitos explorados: alumnos; profesores; escuela; aula; contexto familiar y escolar. Con el propósito de mostrar información resumida se excluyen problemas que concentraron respuestas como “*El problema “x” se presenta ocasionalmente, rara vez o nunca*”. Cabe señalar que, dado que se generaron reportes por escuela y modalidad, se observa que los datos ahí difieren, es decir, hay diferencias importantes por escuelas en cuanto a porcentajes generales y por planteles. En primer término, se presentan los resultados de los alumnos

Alumnos

Aquí, se encontró que la mayoría de los estudiantes no manifiesta percibir muchos problemas. El porcentaje mas alto, 50.0%, se ubica en el ámbito de los alumnos, particularmente al señalar que en su aula los compañeros emplean un lenguaje agresivo en sus interacciones. En esta misma categoría, la referida a alumnos, entre el 40.0% y el 41.0% señalan que: *Los compañeros no ponen atención en clase, se distraen demasiado. No tienen hábitos de lectura ni de estudio. Tienen muy sucio el salón de clase.* Otro rango de problemáticas fue entre 30.0% y 37.0%, aquí, se reporta que los pares: *No preguntan en clase por lo que se quedan con muchas dudas. No entregan tareas y se presentan al aula sin los materiales para trabajar.* Por lo que respecta a la problemática relacionada con sus profesores, un 40.0% refiere: *Los profesores solo exponen, dictan, leen y escriben en el pizarrón.* En los ámbitos sobre la escuela, el aula y el entorno familiar y social los porcentajes globales son menores al 30.0%.

Profesores

Los porcentajes más altos, en el caso de los docentes, se ubican en la percepción de una mayor problemática alrededor de los alumnos y su entorno familiar. En la Tabla 3, se muestran estos resultados. Como se puede observar, coinciden con lo señalado por los estudiantes con respecto a que estos: *No tienen hábitos de lectura ni de estudio; se presentan al aula sin materiales para trabajar; no entregan tareas y se distaren mucho en clase.*

Tabla 3. Problemas percibidos por los profesores

ÁMBITO DE LA PROBLEMÁTICA	PROBLEMAS PERCIBIDOS	ACUERDO %
Los alumnos	No tienen hábitos de lectura (ni de estudio).	69.0
	Se presentan al aula sin materiales para trabajar.	67.0
	No entregan tareas.	61.0
	No ponen atención, se distraen mucho en clase.	50.0

ÁMBITO DE LA PROBLEMÁTICA	PROBLEMAS PERCIBIDOS	ACUERDO %
El entorno familiar	No revisan mochila para estar al tanto de que no se llevan distractores o artefactos riesgosos.	71.0
	No se revisa que se hagan las tareas.	70.0
	En casa no se promueven las condiciones para el estudio (asignar un área, definir un horario, etc.)	65.4
	No están al tanto de las amistades de los hijos dentro y fuera de la escuela.	65.0
	No asisten a la escuela para informarse del avance de los hijos.	64.0
	No dan seguimiento al avance y problemática que presenta el estudiante.	63.2
	No motivan a sus hijos al estudio.	62.0
	No cumplen los acuerdos que se establecen (profesor, trabajador social, psicólogo).	56.3
	No asisten a las juntas que se les convoca.	55.0
No apoyan a la escuela para su mantenimiento y equipamiento.	53.4	

Nota: Los porcentajes complementarios se ubican en las categorías de “Ocasionalmente”. Lo mismo sucede en el conjunto de ítems que no se consignan aquí.

Para el caso de la escuela, los maestros, en un intervalo del 40.0% al 48.0% perciben problemáticas como las siguientes: *Falta de apoyos didácticos; los profesores tienen asignadas horas en varias escuelas y van de una a otro con problemas de tiempo; insuficientes espacios para los clubes; ausentismo de los alumnos e infraestructura tecnológica insuficiente.*

Una tercera parte de este grupo, con referencia al aula, reporta: *Aulas sin mobiliario o mobiliario en mal estado y grupos numerosos que afectan la conducción de la enseñanza.*

En cuanto al entorno escolar señalan que se trata de un entorno inseguro en el que existe pandillerismo, robo y drogadicción (48.0%) y que la escuela, se encuentra desvinculada de la comunidad (33.5%). Un hallazgo que llama la atención es que los profesores no reportan problemas con respecto a ellos mismos como docentes, o bien, indican que se trata de cuestiones que se presentan “rara vez”.

Personal directivo

Directores, subdirectores y coordinadores, perciben problemáticas en los distintos ámbitos explorados. En la Tabla 4 se muestran sus representaciones.

Tabla 4. Problemas percibidos por el personal directivo de la escuela

ÁMBITO DE LA PROBLEMÁTICA	PROBLEMAS PERCIBIDOS	ACUERDO %
Los alumnos	No tienen hábitos de estudio ni de lectura.	63.5
	Se presentan al aula sin materiales para trabajar.	53.4
Los profesores	Tienen asignadas horas en varias escuelas y van de una a otras con problemas de tiempo.	51.0
	Centran su enseñanza en la exposición, el dictado, el escribir en el pizarrón (enseñanza tradicional por parte del profesor).	50.0
El entorno familiar	Los padres no revisan la mochila para estar al tanto de que no se llevan distractores o artefactos riesgosos.	73.1
	No se revisa que se hagan las tareas.	69.0
	En casa no se promueven las condiciones para el estudio (asignar un área, definir un horario, etc.)	67.0
	No asisten a la escuela para informarse del avance de los hijos.	64.3
	No están al tanto de las amistades de los hijos dentro y fuera de la escuela.	64.0
	No motivan a sus hijos al estudio.	63.0
	No dan seguimiento al avance y problemática que presenta el estudiante.	58.2
	No apoyan a la escuela para su mantenimiento y equipamiento.	55.0
	No cumplen los acuerdos que se establecen (profesor, trabajador social, psicólogo...)	54.2
	No asisten a las juntas que se les convoca.	54.0
El entorno escolar	No proporcionan al estudiante equipo ni material para estudiar y hacer tareas.	51.0
	Presencia de malos ejemplos a los estudiantes.	57.0
	Entorno inseguro (pandillerismo, robo, drogadicción).	52.2

Nota: Los porcentajes complementarios se ubican en las categorías de “Ocasionalmente” y “Rara vez”, lo mismo sucede en el conjunto de ítems que no se consignan aquí.

Los resultados dan cuenta de que se comparten visiones sobre distintos problemas reportados por alumnos y docentes en algunas de las categorías problemáticas. Sin embargo, identifican un mayor conflicto en el entorno familiar del estudiante. Con respecto a los profesores, es la forma “tradicional” de enseñar lo que se considera, por la mitad de este grupo, como problema presente aún en las escuelas. El equipo directivo no manifiesta que, a nivel de escuela, como organización, se presente una problemática importante. Sólo el 43.0% refiere que *la infraestructura tecnológica es insuficiente*. Las situaciones del aula no representan problemas tampoco ya que estas se dan: *Ocasionalmente o rara vez*.

Personal de asistencia

Este personal de apoyo integrado por prefectura, trabajo social y psicología entre otros señala percibir los problemas que se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Problemas percibidos por el personal de asistencia

ÁMBITO DE LA PROBLEMÁTICA	PROBLEMAS PERCIBIDOS	ACUERDO %
Los alumnos	No tienen hábitos de lectura (ni de estudio).	58.3
	Se presentan al aula sin materiales para trabajar.	52.0
	No ponen atención, se distraen mucho en clase.	50.1
	Utilizan un lenguaje agresivo con sus compañeros.	50.0
El entorno familiar	No revisan mochila para estar al tanto de que no se llevan distractores o artefactos riesgosos.	61.0
	No asisten a la escuela para informarse del avance de los hijos.	56.0
	No están al tanto de las amistades de los hijos dentro y fuera de la escuela.	52.0
	No asisten a las juntas que se les convoca.	51.0
	No se revisa que se hagan las tareas.	51.0
	No motivan a sus hijos al estudio.	51.0
	No cumplen los acuerdos que se establecen (profesor, trabajador social, psicólogo...)	51.0
Entorno escolar	En casa no se promueven las condiciones para el estudio (asignar un área, definir un horario, etc.)	50.0
	Entorno inseguro (pandillerismo, robo, drogadicción).	56.0
	Presencia de malos ejemplos a los estudiantes.	53.0

Las distribuciones van mostrando las coincidencias en las problemáticas más percibidas por los demás agentes educativos. En cuanto al ámbito de la escuela entre el 34 y 35% coinciden en la percepción de los siguientes problemas: *No hay espacios para los clubes; los maestros tienen problemas al trasladarse de un lado a otro (por tener designadas solo unas horas en cada escuela); existen espacios subutilizados y una infraestructura tecnológica insuficiente.*

Padres de familia

Desde la visión de los padres de familia, las principales problemáticas que se relacionan con el bajo aprovechamiento, la reprobación y el abandono escolar son las que se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6. *Problemas percibidos por los padres de familia*

ÁMBITO DE LA PROBLEMÁTICA	PROBLEMAS PERCIBIDOS	ACUERDO %
El aula	Existe mucha indisciplina en el salón de clase.	64.0
	En casa no se promueven las condiciones para el estudio (asignar un área, definir un horario, etc.)	61.0
El entorno familiar	No asisten a las juntas que se les convoca.	51.0
	No revisan mochila para estar al tanto de que no se llevan distractores o artefactos riesgosos.	50.5

Como se puede observar, los padres identifican algunas cuestiones del aula, pero predominantemente las relacionadas con el ámbito familiar. Al respecto, un porcentaje entre el 35.0 y el 40.0% señala otras como: *Los padres no están al tanto de las amistades que pudieran perjudicar a los hijos dentro y fuera de la escuela; no apoyan el mantenimiento de la escuela; no cumplen los acuerdos que se establecen (profesor, trabajador social, psicólogo...); no dan seguimiento al avance ni a la problemática que se presenta con sus hijos; no motivan a sus hijos al estudio; no proporcionan a los hijos equipo y materiales para estudiar y no asisten a la escuela para informarse del avance de los hijos.*

En cuanto al entorno escolar manifiestan que se dan “malos ejemplos para los estudiantes” (36.0%).

Para el caso de supervisores y (ATP), hay que destacar que un mayor número de éstos identifican mayores problemas, así como mayores ámbitos de dichas si-

tuaciones de conflicto. Por razones de extensión, sólo se presenta la distribución de supervisores (ver Tabla 7).

Tabla 7. *Problemas percibidos por supervisores*

ÁMBITO DE LA PROBLEMÁTICA	PROBLEMAS PERCIBIDOS	ACUERDO %
Los alumnos	No tienen hábitos de lectura.	100.0
	Se presentan en el aula sin materiales para trabajar.	90.0
	No muestran iniciativa para realizar las actividades.	80.0
	No entregan tareas.	70.0
	Utilizan un lenguaje agresivo con sus compañeros.	60.0
	No saben trabajar en equipo.	60.0
	Se quedan con dudas, no preguntan.	50.0
Los profesores	No realizan adecuaciones al currículo.	90.0
	Realizan actividades de enseñanza-aprendizaje muy tradicionales: se centran en la exposición, sólo escriben en el pizarrón, dictan y piden que los alumnos lean.	80.0
	No hacen uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información como apoyo a su enseñanza.	80.0
	Realizan pocas acciones para favorecer el estudio independiente por parte de los estudiantes.	80.0
	Planifican su enseñanza de manera poco efectiva.	70.0
	No implementan acciones para apoyar a estudiantes rezagados.	70.0
	No dan seguimiento al aprendizaje del estudiante (no verifican que los estudiantes vayan entendiendo conforme se da la clase).	70.0
	No retroalimentan los desempeños ni los trabajos de los estudiantes de forma oportuna y señalando el error con claridad.	70.0
	Implementan actividades de enseñanza en las que los alumnos participan poco.	60.0
	No favorecen la reflexión de los estudiantes.	60.0
	Diseñan actividades de aprendizaje alejadas del contexto del estudiante.	50.0
	Tienen una interacción escasa con sus estudiantes.	50.0
Evalúan sólo con exámenes.	50.0	

ÁMBITO DE LA PROBLEMÁTICA	PROBLEMAS PERCIBIDOS	ACUERDO %
Escuela	Insuficiente seguimiento y apoyo a estudiantes en riesgo.	80.0
	Falta de recursos de apoyo didáctico para los profesores.	60.0
	Espacios subutilizados (biblioteca, aula de medios).	50.0
	Ausentismo de los alumnos.	50.0
	Impuntualidad de alumnos.	50.0
	Ausencia de trabajo colegiado.	50.0

Problemas percibidos por supervisores continúa...

ÁMBITO DE LA PROBLEMÁTICA	PROBLEMAS PERCIBIDOS	ACUERDO %
El entorno familiar	No revisan mochila para estar al tanto de que no se llevan distractores o artefactos riesgosos.	100.0
	No revisan que se hagan las tareas.	90.0
	No cumplen los acuerdos que se establecen (profesor, trabajador social, psicólogo...)	90.0
	No asisten a la escuela para informarse del avance de los hijos.	80.0
	No están al tanto de las amistades que pudieran perjudicar a los hijos dentro y fuera de la escuela.	80.0
	No están al tanto de las relaciones que el estudiante establece en la escuela y fuera de ella que le perjudican.	80.0
	No motivan a sus hijos al estudio.	80.0
	No apoyan al mantenimiento de la infraestructura escolar, equipo o materiales.	70.0
	No proporcionan a los hijos equipo y materiales para estudiar.	70.0
	No dan seguimiento al avance ni a la problemática que se presenta con sus hijos.	60.0
	No promueven las condiciones para el estudio: no se designa un sitio ni un horario y condiciones para estudiar y hacer tareas.	60.0
	En casa no se promueven las condiciones para el estudio (asignar un área, definir un horario, etc.)	60.0
No asisten a las juntas que se les convoca.	50.0	

ÁMBITO DE LA PROBLEMÁTICA	PROBLEMAS PERCIBIDOS	ACUERDO %
El entorno escolar	Presencia de malos ejemplos a los estudiantes.	70.0
	Entorno inseguro: pandillerismo, drogadicción y robo.	60.0
	Se cometen actos vandálicos contra la escuela (pintas, robos, destrucción del inmueble.)	50.0

Nota: Los porcentajes complementarios se ubican en las categorías de “Ocasionalmente” y “Rara vez.”

Hasta aquí, los hallazgos en los que se muestran algunas coincidencias y diferencias en la percepción de las problemáticas asociadas a los fenómenos multicitados en este reporte, naturalmente selectiva, de acuerdo con los distintos agentes educativos.

Una vez concluido el diagnóstico fueron diseñadas dos propuestas tendientes a atender algunas de las problemáticas identificadas. Es importante mencionar que tanto los resultados del estudio como las propuestas de mejora fueron dadas a conocer a los equipos directivos de las escuelas participantes en una reunión de trabajo a la que asistieron el 100% de directores de las secundarias participantes.

La primera producción fue un *Catálogo de intervenciones para la mejora de la educación secundaria en Aguascalientes* dirigidas a atender distintos ámbitos identificados como problemáticos en las escuelas: entorno escolar y familiar; la escuela como organización; el aula; el profesor y los estudiantes. Se trata de propuestas de intervención que constituyen un punto de partida para que las propias instituciones educativas, que elijan implementarlas, las enriquezcan, diseñen otras y de esta manera cada plantel podrá ir ampliando su inventario de intervenciones educativas. En este sentido se trata de un recurso dinámico que seguirá aumentando a partir de lo que las propias escuelas propongan. Entre las propuestas para la escuela están las siguientes: *Ambientando nuestra escuela y Escuela abierta a la comunidad*. Para el caso de los padres, *Alianza efectiva con los padres*. En cuanto a los profesores: *Programa permanente de actualización de profesores con talleres de uso de metodologías activas de enseñanza y diseño de instrumentos de evaluación tradicionales y alternativos*. Por último, para el caso de los estudiantes: *Desarrollo de técnicas de estudio y estrategias metacognitivas, Promoción de hábitos de estudio y Apoyo para el estudio independiente*.

Asimismo, se elaboró un nuevo modelo de organización escolar que tiene al estudiante en el centro de sus esfuerzos. De esta manera, se atiende no sólo la dimensión académica sino la emocional al reducir con ello los problemas de integra-

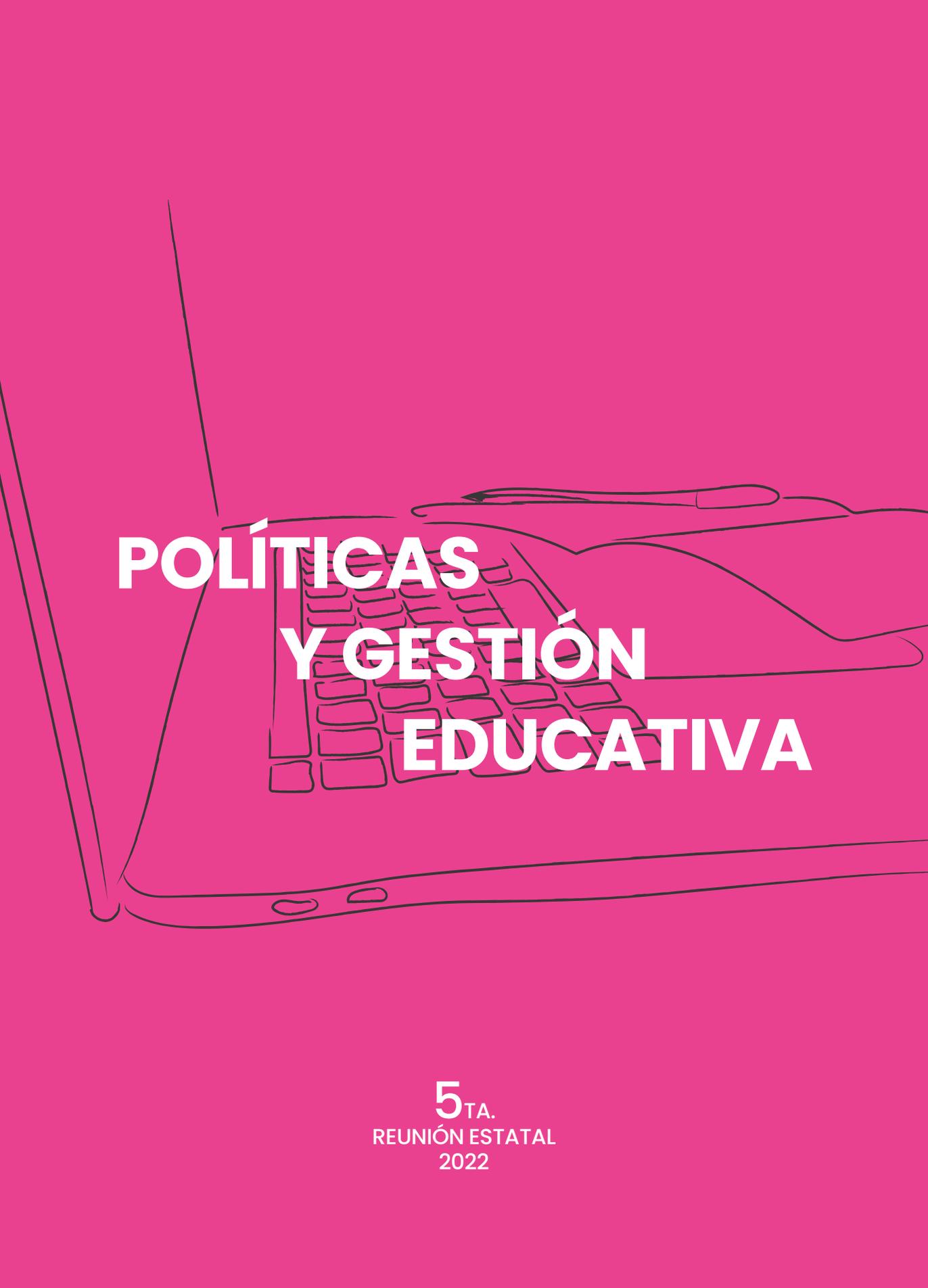
ción del estudiante a la escuela secundaria a través de una estrategia organizativa que consiste en atender a los alumnos con un número menor de profesores, de nueve docentes a tres (uno para la educación física, otro docente para la asignatura de inglés y el tercero para el resto de las materias académicas) bajo el supuesto de que con esto el maestro establece con el educando una relación pedagógica más cercana y de apoyo. Para ello, la selección de estos profesores consideró para su incorporación, a las nuevas secundarias, su favorable disposición para realizar su función de forma distinta, lo cual fue favorecido por una condición laboral que consistió en pasar de una actividad en tres o cuatro centros de trabajo a concentrar su carga en un máximo de 39 a 35 horas como propietario. Una vez que se contó con los docentes seleccionados, a través de una convocatoria, se inició su capacitación con un curso en torno a los métodos activos de enseñanza, concretamente el Método ABP, acción inicial para otras de actualización docente. Así fueron atendidas algunas de las problemáticas identificadas en los distintos ámbitos explorados, con el que se pretende mejorar esta importante dimensión para un mejor funcionamiento de las escuelas y con ello, que los estudiantes de estas instituciones logren un mayor aprovechamiento en términos de sus aprendizajes.

De esta manera, se considera que el estudio realizado cumplió con los propósitos formulados en su diseño: conocer la problemática de la escuela secundaria del estado de Aguascalientes a partir de la percepción de los agentes educativos implicados y diseñar propuestas de mejora, una de ellas, el Modelo de organización escolar, en este momento en evaluación.

REFERENCIAS

- Espejo U., Rigoberto. (2012). Factores sociales asociados al logro y abandono escolar en contextos rurales del Departamento de La Paz. *Temas Sociales*, (32), 111-138. [fecha de Consulta 21 de noviembre de 2019]. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152012000100008&lng=es&tlng=es.
- Gómez, M. (2003). *El Logro Escolar y sus Factores Asociados*. Investigación del Equipo de Evaluación de la Calidad Educativa. Gobierno de Córdoba Ministerio de Educación Dirección de Proyectos y Políticas Educativas.
- Gutiérrez, G., Chaparro, A., y Azpillaga, V. (2017). La organización escolar como variable asociada al logro educativo. *Innovación Educativa*, 17(74),41-59.

- [fecha de Consulta 21 de noviembre de 2021]. ISSN: 1665-2673. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179452787004>
- Pruzo de di Pego, V. (1997). *Biografía del fracaso escolar*. Recuperación psicopedagógica. Espacio Editorial.
- Román C., Marcela (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2),33-59. [fecha de Consulta 21 de noviembre de 2021]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>
- Treviño, E. (2015). *Factores asociados al aprendizaje*. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. UNESCO.



POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA

5^{TA.}
REUNIÓN ESTATAL
2022

DIAGNÓSTICO INICIAL PARA UN MODELO SUPERIOR DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA NORMAL DE SLP EN UNA ETAPA POST COVID-19

Juan Carlos Rangel Romero

RESUMEN

En el marco de la contingencia de salud por COVID-19, es importante diagnosticar la transición de un modelo presencial a aquellos primeros ejercicios que dirigen a un cambio total en la enseñanza y la tradición escolar, donde se asumen nuevas concepciones. Por ello, a través de una investigación cuantitativa ordinal no experimental mediante la técnica de gráfico de sectores, se reconocieron nueve categorías de interés acerca de la accesibilidad, desarrollo de competencias docentes, el aprendizaje significativo y el desarrollo socioemocional. Se obtuvieron datos significativos acerca de estas condiciones y con ellos se plantea la necesidad de reflexionar que estos resultados se consideren en otras escuelas formadoras de docentes, para que logren atender las necesidades de la investigación en un modelo integral que inicia un camino inexplorado con respecto a la teoría educativa en aislamiento y a la distancia, con poca interacción humana de manera física.

Palabras clave: diagnóstico, escuela de formación de profesores, modelo didáctico.

Correoselectrónico: jrangel@beceneslp.edu.mx

Institución: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

ABSTRACT

Due to the outbreak of COVID-19 and the implementation of the government contingency plan, it is important to make an analysis of the transition process from the face-to-face model to the first practices that lead to a total change in teaching and traditional education, where new conceptions need to be assumed. This research was carried out through a non-experimental ordinal quantitative approach using the sector chart technique, in which nine categories of interest were recognized regarding accessibility, development of teaching competencies, meaningful learning and socio-emotional development. From here, significant data about these conditions were obtained, consequently the need to reflect that these results need to be considered in other teacher training schools; hence, they can meet the needs of research in an integral model that starts the journey of going through an unexplored path regarding the educational theory in confinement and distance learning, with little amount of physical human interaction.

Keywords: diagnosis, teacher training school, didactic model.

INTRODUCCIÓN

El inicio de la contingencia de salud por el síndrome agudo respiratorio (COVID-19) en México en el ciclo escolar 2019-2020 marcó un cambio en todas las formas de interacción social ante la velocidad con la que se propagó en el mundo. Las disposiciones oficiales de continuidad de la formación en contingencia después del 23 de marzo de 2020 con el cierre de las escuelas de manera física y presencial dirigió a la enseñanza a ajustarse a través de los medios que se disponiesen para tal fin desde cada institución. Los esfuerzos para identificar de forma pronta las alternativas que se contaban tanto en la estructura académica, pero, más importante, desde el estudiantado en aislamiento, llevaron a reconocer desde esa realidad las concepciones prioritarias del trabajo escolar a largo del periodo académico 2020-2021.

A través de una investigación cuantitativa ordinal no experimental (Pita y Pértegas, 2002) se buscó reconocer y analizar datos sobre diversas variables en los que la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE), México, centra su modelo formativo, construyendo un diagnóstico con su estudiantado que vivió el cambio de paradigma de acercamiento físico-social a uno en aislamiento-virtual, para generar alternativas para su intervención e investigación educativa a partir del ciclo escolar 2020-2021.

El objetivo de esta exploración es mostrar los resultados del diagnóstico acerca del sentimiento escolar para la accesibilidad a un modelo virtual-presencial en una enseñanza que se dirige a nuevos planteamientos procedimentales. Lo anterior construye un primer diseño acerca de la velocidad en la que la educación cambió al interior de la escuela normal en sus tradiciones escolares, siendo estas interpretadas como los usos y costumbres de la enseñanza dentro de las aulas en la formación del profesorado.

Para lo anterior, el artículo se divide en tres bloques con tres objetivos específicos. El primero de ellos es reconocer la fundamentación teórica y metodológica planteada; el segundo es presentar los resultados brindados por el estudiantado y, por último, el tercero es interpretar el diagnóstico para el cambio, que otorga respuestas a los nuevos planteamientos que se desarrollan a partir de la era post COVID-19, tal como lo son qué nuevas metodologías usar en la formación humana, teorías de la enseñanza en entornos virtuales, estrategias didácticas en lejanía y aislamiento, entre otras más.

Se concluye con la reflexión de que los datos brindados desde el estudiantado son un parteaguas para la investigación en un modelo integral que inicia un camino inexplorado.

El modelo didáctico de la escuela normal

El proceso de formación al interior de la escuela normal está orientado desde un modelo formativo del que se desprende la tarea educativa de la institución. Éste lo componen tres elementos (BECENE, 2018). El primero de ellos es el componente fisiológico-social, que dirige los esfuerzos a la formación del ser humano en valores, actitudes, procedimientos y conocimientos. Otro es el componente sociopolítico, que declara la importancia de aprender a conocer, como un reto dentro de los planes y programas de estudio, en el uso de las fuentes de información y la tecnología aplicada a la educación. Y por último, un componente pedagógico, que contempla la fundamentación psicopedagógica sobre las que se construyen los procesos de aprendizaje al interior de las aulas. De la manera que es apreciado es un planteamiento didáctico de trabajo en cercanía y de forma físico-social.

Un modelo virtual. ¿Qué lo conforma?

Ante el canje tan rápido de la educación tradicional con sus usos y formas al interior de la escuela, a partir del cambio en el mes de marzo de 2020, el cambio orientó a concluir los planes y programas de formación de licenciatura en forma remota y virtual. Lo característico de esta condición es que como Silva (2017) señala, es que implica la creación de ambientes virtuales en los que el énfasis recae en el estudiantado, haciendo permuta de roles entre el profesorado y el que estudia para hacer un intercambio del modelo conductual –centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje– a uno mayormente constructivo con responsabilidad autoformativa.

Este cambio de paradigma imprime entonces esa amplia necesidad de reconocer el diagnóstico escolar del estudiantado que se acerca a vivir esta experiencia en aislamiento. Por lo anterior el prescribir la situación actual de la accesibilidad a un modelo virtual en el que los componentes se caracterizaron por la participación física en grupos y espacios reales, es ahora un elemento de gran interés.

METODOLOGÍA

La metodología propuesta es la investigación cuantitativa ordinal no experimental (Pita y Pértegas, 2002) en la que se plantearon una diversidad de variables que ayudasen a interpretar la realidad del estudiantado que tuvo su rutina presencial y de forma expedita cambió a una virtual. Para el estudio se tomó como universo a 650 discentes de licenciatura y la muestra la conformaron 245 de ellos. La fórmula utilizada para el cálculo de factibilidad es la siguiente:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

En donde N es el tamaño de la población, Z es igual al nivel de confianza, P es igual a la probabilidad de éxito, Q = a probabilidad de fracaso, d = a precisión. El resultado es una población representativa, trabajando con un nivel de confianza del 95% con un de margen de error.

El instrumento utilizado es una encuesta semiestructurada que se dirige a reconocer nueve categorías interpretadas a través de la técnica de gráfico de sectores. Éstas se orientan a reconocer la accesibilidad, desarrollo de competencias docentes, el aprendizaje significativo y el desarrollo socioemocional. Este proceso se desarrolló en el mes de junio de 2019, para otorgar datos significativos para el comienzo del ciclo escolar 2020-2021.

RESULTADOS

La participación de la muestra se identifica en la Figura 1, que permite reconocer la muestra seleccionada.

Figura 1. *Alumnado distribución de la participación*

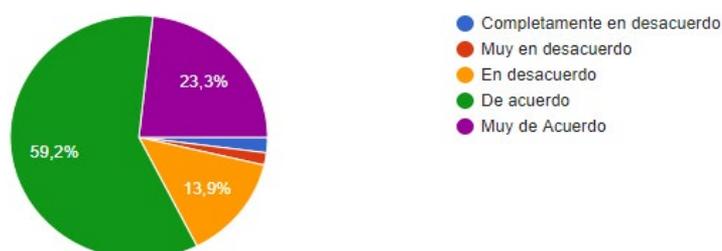
LICENCIATURA	No. PARTICIPANTES/ %
Lic. Matemáticas	6.5%
Lic. Inglés	7.8%
Lic. Español	9.8%
Lic. Preescolar	31.4%
Lic Primaria	24.1%
Lic. Educ Especial	8.6%
Lic. Educ. Física	11.8%

Nota: Concentrado de la muestra por licenciaturas en la BECENE 2020.

Fuente: elaboración propia

La Figura 2 reconoce el porcentaje de estudiantes que cuentan con acceso a equipo electrónico adecuado e Internet al interior de la BECENE.

Figura 2. Disponibilidad de equipo para acceder a un modelo virtual

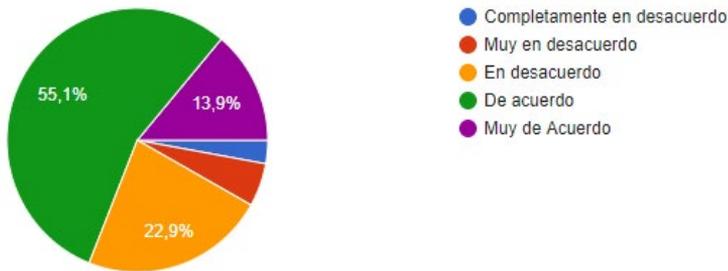


Nota: El 96.4% del estudiantado cuenta con recursos electrónicos para establecer una modalidad virtual. Siendo el 2% quien está completamente en desacuerdo y un 1.6% muy en desacuerdo, quienes carecen de un recurso particular.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 3, muestra la disponibilidad de espacios para acceder en casa a un modelo virtual.

Figura 3. Disponibilidad de adecuación física en hogar

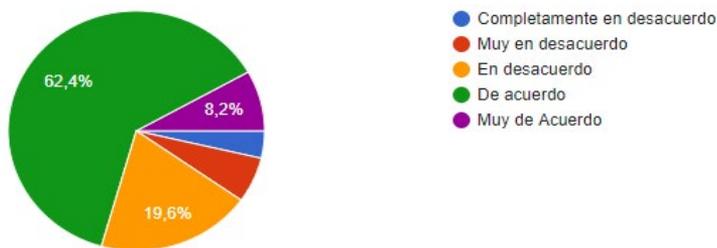


Nota: El 91.9% de la población estudiantil es capaz de adecuar espacios en casa para tomar sus clases, siendo que el 2.9% considera que está completamente en desacuerdo y el 5.3% muy en desacuerdo.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 4 muestra el sentir del estudiantado con respecto al trabajo académico en la manera en que se favorecen las actividades teóricas.

Figura 4. Favorecimiento de actividades académicas a través de medios virtuales

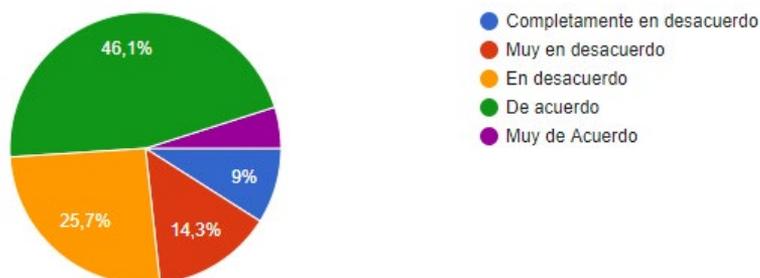


Nota: Es observable que un 90.2% muestra estar de acuerdo con esta dinámica virtual, pero un 3.7% no está completamente de acuerdo y un 6.1% muy en desacuerdo.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 5 muestra la misma variable con respecto al sentir del estudiantado acerca de las actividades prácticas.

Figura 5. Favorecimiento de actividades prácticas a través del modelo virtual

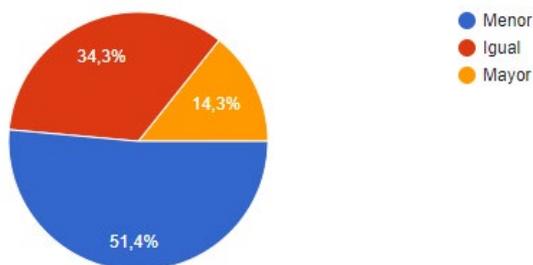


Nota: Este resultado muestra que para estas actividades el 76.7% de la población considera que es apropiada, pero el 9% considera que está en desacuerdo y el 14.3% muy en desacuerdo.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 6 muestra el aprendizaje desde la autoevaluación del estudiantado, en la que reconocen su nivel de aprovechamiento.

Figura 6. Autoevaluación con respecto al aprovechamiento de aprendizajes a través de la virtualidad.

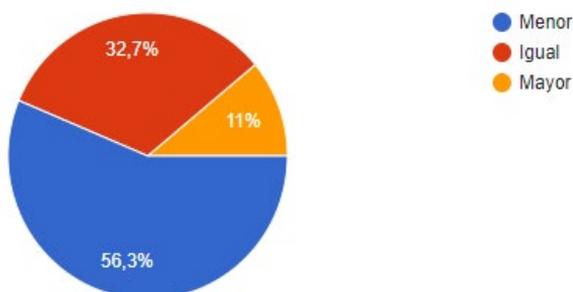


Nota: Este resultado llama mucho la atención, ya que el propio estudiantado reconoce que se carece de un correcto modelo virtual, ya que solo el 14.3% considera que ha sido mayor, y el 34.3% igual, pero el 51.4% considera que es menor. Éste es un indicador que motiva a generar propuestas en relación con un nuevo modelo que sea integral.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 7 muestra que la calidad de la docencia en la contingencia también se ha visto afectada en esta modalidad de aislamiento.

Figura 7. *Calidad de la docencia a través del medio virtual*

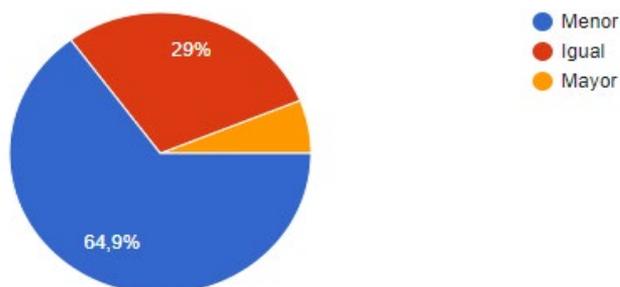


Nota: Es identificable que el 56.3% del estudiantado reconoce que es menor la calidad de la cátedra, un 32.7% considera que es igual y solo un 11% piensa que es mejor que en la manera presencial.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 8 muestra la interacción entre compañeros y profesorado por este medio.

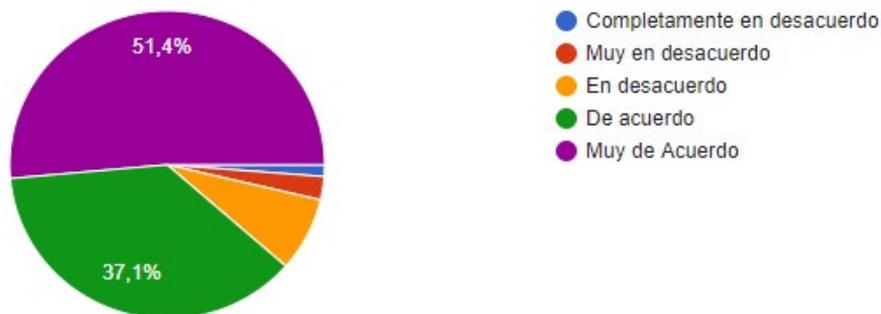
Figura 8. *Formas de interacción a través del medio virtual*



Nota: El 64.9% considera que la interacción es menor, el 29% igual y el 6.1% mayor. Es importante identificar que la formación docente implica ese acercamiento entre personas.

Fuente: elaboración propia.

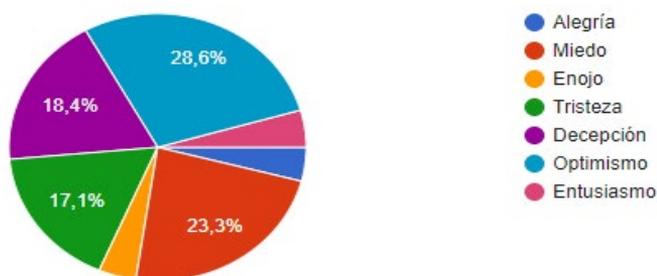
La Figura 9 reconoce la necesidad de la asistencia de manera presencial para el mejor desarrollo procesual y procedimental de la formación docente.

Figura 9. Necesidad de asistencia física a las aulas

Nota: El 51.4% del estudiantado consideran que están muy de acuerdo de la necesidad del formato físico para las clases, el 37.1% está de acuerdo. Pero el 7.8% considera en desacuerdo esa necesidad, el 1.2% completamente en desacuerdo y el 2.4% muy en desacuerdo.

Fuente: elaboración propia.

Y por último, la Figura 10 reconoce el tipo de emociones en confinamiento por parte del estudiantado.

Figura 10. Emociones en confinamiento

Nota: El 4.1% muestra alegría de trabajar en esas condiciones de aislamiento, el 23.3% siente miedo, el 4.1% muestra enojo, el 17.1% tristeza, el 18.4% decepción, el 28.6% optimismo y el 4.5% entusiasmo. Fuente: elaboración propia.

El diagnóstico

El proceso didáctico formativo al interior de la BECENE se ha observado alterado con respecto a las tradiciones escolares pedagógicas, estas entendiéndolas como las acciones que surgen al interior de las escuelas (Elías, 2015). Con la llegada de la contingencia de salud se identifica que un 96.4% de la población estudiantil al interior de la escuela se encuentra en posibilidad de experimentar un modelo virtual de estudios. En casa es factible llevar a cabo las adecuaciones en mobiliario y de forma física para acondicionar un lugar para continuar el proceso formativo con un nivel muy alto del 91.9% de posibilidad.

El trabajo con recursos virtuales es favorecedor para el desarrollo académico a través de materiales electrónicos, los que son de fácil acceso por los medios disponibles en casa. A partir de este indicador, se inicia a observar un desajuste que gradualmente se reconoce en la falta de posibilidad a la interacción con los otros, lo que se aprecia con un 76.7%. Este porcentaje reconoce entonces la carencia de dinámicas de interacción para las actividades escolares y de participación con las instituciones de práctica docente, lo que se reconoce con el 51.4% de autovaloración de las competencias docentes, que desde la BECENE (2018) se identifican como habilidades intelectuales específicas, didácticas, identidad profesional y ética.

Esta condición entonces aporta que el estudiantado reconoce que la calidad en la docencia por parte de sus catedráticos se encuentra en un nivel bajo con un 56.3%, siendo una condición el que los programas y actividades docentes se planifican y han desarrollado para el acercamiento, que en armonía al Artículo 3ro Constitucional, párrafo (“C”), la señala como *contribuir a la mejor convivencia humana*, (DOF, 2019). Esta falta de interacción con el 64.9% es reconocida en la falta de dinamicidad de la cátedra, por lo que el 88.5% del estudiantado registra la necesidad de llevar a cabo sus estudios en el interior de las aulas. Es perceptible que con respecto a las emociones tan variables, es presente el deseo de sopesar la situación para avanzar a una nueva participación.

Con estos resultados es presente que la escuela saltó a un modelo inexplorado en el que es necesario investigar y proponer acerca de un estándar integral, en el que las clases inmersivas en escenarios virtuales de forma remota y actividades programadas de manera presencial se lleven a cabo, pero también la adecuación de las maneras y estilos de participación. Es actual que el patrón escolar institucional, ante esta situación de contingencia ha quedado superado, por lo que elementos como lo son un programa diseñado para el trabajo en autoestudio, estrategias de aprendizaje en línea y en la virtualidad, metodologías y teorías acerca de la enseñanza electrónica aplicada a los niños y a los adultos, la atención

semipresencial y una planificación por medio de plataformas electrónicas, son ahora áreas de amplio interés de indagación. Es preciso entonces reconocer que en una etapa post COVID-19, implica ante las nuevas formas de participación social, realidades diferentes para el trabajo de una escuela hasta el 23 de marzo de 2019 tradicional.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La presente investigación ha logrado identificar que las características y necesidades de un modelo diseñado para las interacciones físicas ha sido superado a partir de la contingencia de 2019, por lo que se le imprimen alternativas nuevas que implican el estudio profundo en la necesidad de programas virtuales, prácticas en lejanía, teorías del aprendizaje autónomo, etcétera.

A lo largo de este trabajo se ha logrado dar alcance a los objetivos de la investigación, mostrando los resultados del diagnóstico acerca del sentimiento escolar para la accesibilidad a un modelo virtual-presencial. También se ha conseguido reconocer la fundamentación teórica del modelo escolar en la formación logrando interpretar el diagnóstico para el cambio, que otorga respuestas a los nuevos planteamientos que se desarrollan a partir de la era post COVID-19. Es importante que estos resultados se consideren en otras escuelas formadoras, para que logren atender las necesidades de preparación en un modelo integral que inicia un camino inexplorado con respecto a la teoría educativa en aislamiento y a la distancia, con poca interacción humana de manera física.

REFERENCIAS

- BECENE. (2018). *Modelo educativo*. <http://beceneslp.edu.mx/pagina/modelo-educativo>
- Diario Oficial de la Federación (15/05/19). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de*

la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301.
- Pita, F., y Pértega, D. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Atención Primaria en la Red*(9), 76-78.
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 53(10), 1-20.

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

Laura Hortencia Rivera Rangel

RESUMEN

Las escuelas normales, por el carácter de formadoras de docentes, promueven condiciones específicas de acceso a los estudiantes, obviando el ingreso de jóvenes que presentan alguna necesidad educativa, por lo tanto, se adolece de una educación inclusiva que facilite el desarrollo profesional.

Este escrito ofrece las aportaciones experienciales de 28 participantes de cinco escuelas formadoras de docentes del estado de Aguascalientes, insumo principal, donde se plasma la mirada que poseen sobre la educación inclusiva en los escenarios de trabajo, los compromisos y las oportunidades que tienen las instituciones formadoras para avanzar en la consolidación de escenarios educativos eminentemente inclusivos.

La investigación se sustenta en la revisión de información documental y la metodología se soporta en el enfoque constructivista y el análisis del discurso, medio de análisis de la información obtenida mediante un cuestionario vía Google forms. La revisión documental es fundamental para sustentar las aportaciones emitidas y conocer si otros observan las mismas inquietudes, así como los avances de educación inclusiva que existen en el nivel superior, en específico, en las escuelas formadoras de docentes, para con ello emitir una aportación en este ámbito académico, social y cultural.

Palabras clave: escuelas normales, necesidades educativas especiales, integración, inclusión educativa, educación inclusiva.

ABSTRACT

Due to the nature of trainee teachers' educators, Normal Schools promote specific conditions of access to students, avoiding the entry of young people who present some educational need; therefore, they suffer from an inclusive education that facilitates professional development.

This paper portrays the contributions, experiential of 28 participants from five teacher training schools in the state of Aguascalientes, the main input, which reflects the view they have on inclusive education regarding work settings, commitments and opportunities that training institutions possess in order to advance towards the consolidation of eminently inclusive educational scenarios.

The research is based on the review of documentary information and the methodology is supported by the constructivist approach and discourse analysis, as a means for analyzing the information obtained from a questionnaire designed in google forms. The documentary review is essential to support the contributions issued and to know if others notice the same concerns, as well as the advances that in inclusive education at the higher level exist, specifically, in teacher training schools and from this, issue a contribution into this academic, social and cultural field.

Keywords: normal schools, special educational needs, integration, educational inclusion, inclusive education.

INTRODUCCIÓN

El acceso a la educación es un derecho ineludible de todos los ciudadanos, independientemente de su condición social, raza, color y estructura social (UNESCO, 1990); en la Agenda 2030 se plantean 17 objetivos con 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental, estrategia que regirá los programas de desarrollo mundiales durante los próximos 15 años. Al adoptarla, los Estados se comprometieron a movilizar los medios necesarios para su implementación mediante alianzas centradas especialmente en las necesidades de los más pobres y vulnerables, para poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo al 2030 y la finalidad es combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales.

El Informe Horizon 2019 para la Educación Superior presenta seis tendencias clave, seis desafíos importantes y seis desarrollos en tecnología; sirve como guía de referencia y planificación tecnológica para educadores, líderes de educación superior, administradores, formuladores de políticas y tecnólogos. En éste se describen las tendencias que se espera tengan un impacto significativo en las formas en que los colegios y universidades abordan su misión central de enseñanza, de aprendizaje e investigación creativa; pretende a corto plazo, impulsar la adopción de tecnología en la educación superior durante los próximos uno a dos años, rediseñando y promoviendo espacios de aprendizaje, y favorecer culturas avanzadas de innovación mediante el enfoque creciente en la medición del aprendizaje.

Por lo tanto, la definición de acciones inclusivas en educación superior implica replantearse las condiciones en que operan las escuelas normales en educación inclusiva, centrar la mirada para direccionar las condiciones en que se realiza la formación de docentes; invita a rescatar que la necesidad de inclusión se deriva de las desigualdades, desintegración y fragmentación de la sociedad debido a la pobreza y desigualdad de ingresos, como dice Tedesco (2004), debido a la fragmentación de la economía, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población (p. 562).

MARCO REFERENCIAL

En la década de los 90 se dan las reformas de acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de la calidad y equidad para el desarrollo de políticas educativas a fin de atender las desigualdades y hacer sociedades más justas y equitativas, en atención a los colectivos más excluidos; por ser los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad.

El Plan de Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024 marca una alineación con las necesidades de los mexicanos, al garantizar el bienestar de los mexicanos. En el objetivo: No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera, se señala que:

El crecimiento económico excluyente, concentrador de la riqueza en unas cuantas manos, opresor de sectores poblacionales y minorías, depredador del entorno, no es progreso sino retroceso. Somos y seremos respetuosos de los pueblos originarios, sus usos y costumbres y su derecho a la autodeterminación y a la preservación de sus territorios; propugnamos la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, la dignidad de los adultos mayores y el derecho de los jóvenes a tener un lugar en el mundo. (p. 11)

En esta óptica, el Plan Estatal de desarrollo (PED) 2016-2022, en el párrafo tres del primer eje se expresa:

Se promoverá la disminución de las brechas sociales y desigualdades en los grupos poblacionales de la entidad, considerando políticas sociales tendientes a la inclusión y accesibilidad de todos los grupos vulnerables, al generar acciones en pro del mejoramiento de las condiciones de vida, la infraestructura, así como el equipamiento y los servicios, para contar con igualdad de condiciones en la entidad. (p. 33)

Estas referencias permiten abundar en la construcción, reflexión y conceptualización de la atención a las situaciones problemáticas que se vivencian para acceder a la educación y las necesidades que se presentan para acceder a la enseñanza y el aprendizaje.

La educación, como lo señala la UNESCO-ORELAC (2017), “es un derecho, y no mero servicio o mercancía, implica que el Estado tiene la obligación de respetar, garantizar, proteger y promover este derecho porque su violación vulnera el ejercicio de otros derechos humanos”. Por tanto, es una obligación que se ofrezca este bien y derecho sin restricción, ni distinciones, de raza, color, barrera, o condición social, económica y cultural.

De esta manera, la atención a las necesidades educativas son un referente directo para incidir de manera directa en la generación de oportunidades y propuestas para avanzar en la eliminación de las problemáticas que se derivan de la desigualdad e inequidad. Sin duda, en el estado, se ha avanzado en educación básica y media superior, pero en las escuelas normales aún existe la brecha que hasta el momento no da respuesta a las necesidades que en materia de educación inclusiva se presentan al interno de cada plantel formador de docentes.

Ahondar en la evolución hacia la educación inclusiva permite revisar que las necesidades educativas especiales son aquellas desventajas o dificultades que presenta una persona o niño para acceder al aprendizaje del resto de sus pares y que requiere de ayuda adicional para alcanzar el desarrollo educativo en forma óptima (formación y estudio, 2017); por su parte, la integración educativa hace referencia a la manera en que todos los niños y jóvenes con o sin discapacidad tengan el mismo tipo de experiencias en el aula con el apoyo necesario, mientras las adecuaciones implican realizar actividades específicas para los que presentan alguna dificultad en el aprendizaje.

El concepto de inclusión se pone en juego a la par de integración y en contraparte el término exclusión se aplica para la marginación. La inclusión denota el proceso dinámico de una sociedad, con una diversidad de problemas que deben ser atendidos en un marco contextual referencial y en distinta circunstancia respecto a la diferenciación de la normalidad social. Este concepto se encuentra vigente en todos los discursos sobre política educativa y cuya conceptualización ha evolucionado a partir de las diferentes acciones y aplicaciones en diferentes situaciones sociales, culturales y de enseñanza y aprendizaje.

La UNESCO (1994, 2003) propone a la inclusión como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p. 3).

La inclusión tiene serios desafíos: generar respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales, independientemente de la condición o grupo de personas; además, debe visualizarse como un valor político de la sociedad civil en la lucha del reconocimiento de las minorías y cuya única vía es la educación, y considerar que existen otros factores externos a los estudiantes como son los sociales y políticos que determinan su acceso e inclusión.

La UNESCO (2005) manifiesta que la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos, incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades; reduciendo la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con una visión que se refiere a todos los niños de la franja de edad correspondiente y desde la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p. 13).

Por su parte, Simón y Echeita (2013) definieron la educación Inclusiva como el derecho de niños y niñas, implica el desafío del cambio educativo hacia sistemas de calidad, equitativos y para todos, a lo largo de toda la vida, sin descalificar a las personas por su lugar de origen, sexo, salud, nivel social, etnia o cualquier otra singularidad.

La educación inclusiva se plantea para trabajar en la consecución de dos objetivos fundamentales: la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones, y la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación. Mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como un problema a considerar el problema en el sistema educativo.

Reorganizar las escuelas ordinarias dentro de la comunidad mediante la mejora de la escuela y una mayor atención a la calidad, garantiza que todos, sin excepción, para que puedan aprender eficazmente (UNESCO, 2009, 14). Sin duda, la aportación de Blanco (2010) es acorde a esta percepción, al expresar que la eliminación de la exclusión social es el objetivo final y la educación es un derecho elemental de la persona y principio de una sociedad más equitativa.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es un derecho universal al cual todos los seres humanos deben acceder, sin distinción de clase, grupo, condición, barrera educativa, social, económica y cultural; y corresponde al gobierno, estado o nación, facilitar las condiciones para el desarrollo pleno de las facultades de los individuos y su inserción al mercado laboral, cultural y social como derecho de vida. En la búsqueda de atención a estas necesidades se hace posible vislumbrar escenarios de atención y uno de ellos es el nivel superior, en específico las escuelas normales en el estado de Aguascalientes.

Una de las necesidades apremiantes de este nivel, es regularizar la educación superior en el ámbito de la inclusión educativa; porque los alumnos y alumnas que egresan de educación básica y media superior han recibido atención en las necesidades educativas que presentan; pero al acceder al nivel superior, no cuentan con la atención de calidad que necesitan y se convierten en barreras de formación para continuar su trayecto educativo, quedando fuera de contexto educativo e integrándose a la vida laboral en espacios de nulo crecimiento.

Las condiciones de acceso a la formación docente, se convierten en un espacio de incertidumbre y poca accesibilidad, por ser un proceso que implica impactar en la vida de seres que buscan elevar y mejorar su educación, y ser un proceso esquematizado por ser el docente un modelo de referencia y que se estigma a “lo que se sale de la normalidad”. Esta visión reduccionista del tipo de docente que se espera, hace que nazca la inquietud y permite plantearse la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera las escuelas normales inciden en la educación inclusiva de sus estudiantes?

METODOLOGÍA

El paradigma constructivista es el enfoque de estudio porque abunda sobre el saber real, su interacción con el proceso social y la movilización de recursos persuasivos y representacionales sobre la educación inclusiva (Berger y Luckman,

2007). Gerger (2007) considera que el paradigma constructivista brinda especial interés a cómo se producen los significados y su utilización mediada en el manejo de lenguaje en los diversos contextos sociales; se consideran en este caso las concepciones sobre la educación inclusiva que poseen los docentes encargados de formar a los estudiantes en las escuelas normales y los marcos interpretativos basados en su historia y cultura.

El universo de estudio son las cinco escuelas normales, el método de aplicación es mixto de tipo inferencial, la unidad de análisis del discurso sobre la promoción de la educación inclusiva y la relación metodológica entre las construcciones individuales y grupales en el discurso narrativo de 28 docentes, que se rescataron mediante la técnica del cuestionario semiestructurado, integrado por 28 preguntas de opción múltiple, agrupadas en seis categorías aplicado mediante vía Google forms.

DESARROLLO

Las escuelas normales pertenecen a la Dirección de Educación Media Superior y Superior (EMSyS) del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), órgano máximo en materia educativa en el estado. Los planteles se distribuyen de la siguiente manera; tres en la ciudad capital: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA); Escuela Normal de Aguascalientes (ENA); y Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés” (ENSFA); una en área periférica: Escuela Normal “Justo Sierra Méndez”, de Cañada Honda, (ENJSMCH), y una en el municipio de Rincón de Romos, Ags., Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí” (ENRR), ofreciendo la siguiente oferta educativa (ver tabla 1).

Tabla 1. *Oferta educativa*

INSTITUCIÓN	OFERTA EDUCATIVA
Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA)	Licenciatura en Educación Primaria Licenciatura en Educación Preescolar

Escuela Normal de Aguascalientes (ENA)	Licenciatura en Educación Primaria Licenciatura en Educación Preescolar Licenciatura en Educación Inicial
Escuela Normal "Justo Sierra Méndez" de Cañada Honda, Ags. (ENJSMCH)	Licenciatura en Educación Primaria
Escuela Normal de Rincón de Romos "Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí" (ENRR)	Licenciatura en Educación Primaria Licenciatura en Educación Física
Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Prof. José Santos Valdés" (ENSFA)	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Telesecundaria Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en Educación Secundaria: Español, Matemáticas, Geografía, Inglés, Historia, Química, Física, Biología, y Formación ética y Ciudadana

Fuente: IEA. Convocatoria ingreso Normales 2020. Consulta: 19 de junio de 2020.

Estas instituciones manifiestan un tránsito académico en los planes y programas de estudio, porque su diseño se suscribe a nivel federal, generándose dificultades en el desempeño académico y ejercicio profesional, que se traduce en poca atención a la diversidad del alumnado que conforman las escuelas formadoras haciéndose necesaria, la inserción de la formación en educación inclusiva, por las necesidades que presentan como docentes en formación inicial.

El análisis FODA a partir de las fuentes PROGEN y PEFEN 2020 permitió concentrar datos específicos sobre las escuelas normales (ver tabla 2).

Tabla 2. FODA de las escuelas normales de Aguascalientes

<p style="text-align: center;">FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planes y programas de estudio federalizados y certificados (CIIES). ● Certificación y capacitación docente en procesos profesiográficos de calidad. 	<p style="text-align: center;">DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Diversidad de perfiles que genera problemas de atención educativa. ● Carencia de directrices para apoyar trayectos educativos inclusivos (deserción y abandono).
<p style="text-align: center;">OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Integración de alumnos con barreras de aprendizaje. ● Visión y misión sobreestimadas. ● Barreras docentes para la atención de alumnos con NEE. 	<p style="text-align: center;">AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Regulación de la atención inclusiva. ● Modelo educativo dentro de la escuela. ● incidencia en concepción de ser humano, integral e inclusivo.

Fuente: IEA. PEFEN y PROGEN normales 2020. Consulta: 19 de junio de 2020.

La mayoría de las escuelas normales describen en la visión y misión la inclusión como una acción en promoción; solo dos instituciones manifiestan procesos de integración en actividades académicas, en consonancia con las formas de aprendizaje de los estudiantes que presentan necesidades educativas, las otras tres, integran a los alumnos como parte del proceso institucional, sin cuidar su trayecto personal, académico y social por el colegiado de la especialidad o los docentes del plantel.

En las instituciones formadoras existe una población que requiere educación inclusiva, al presentar barreras de aprendizaje o problemas de inclusión social, cultural y académica; considerándolos no aptos para desempeñarse como profesionales de la educación y representar para los docentes “un problema más que atender”; violentando los principios básicos de la inclusión y la inserción a la escolarización responsable en materia educativa.

La educación normal, es sustancial en la formación de ciudadanos; por ser un escenario que otorga herramientas para favorecer la inclusión dentro de la educación básica y por su carácter empático ante las necesidades educativas que existen al apoyar en comunidad educativa a la inclusión, igualdad, equidad y justicia social. La disposición del personal docente para comprometerse en la formación de los estudiantes normalistas hace necesaria la intervención y adecuación en el desarrollo de curriculum y la construcción de saberes sobre educación inclusiva y con ello, fortalecer el cumplimiento del perfil de egreso de los futuros profesionales de la educación.

La necesidad de regularizar la atención a la inclusión educativa en las escuelas normales requiere ser puntualizada y legalizada a través de las instancias oficiales y regulatorias, para garantizar la formación de los estudiantes en el proceso educativo; siendo necesario, que se cristalice una acción de política inclusiva e integradora para este nivel.

Sin duda, los programas federales de PROMIN, PEFEN, PACTEN, PROGEN y EDINEN han generado un verdadero apoyo a las escuelas normales, quienes a partir de la planeación integral, visión administrativa y ejercicio de los recursos, han posibilitado serias innovaciones y acciones de mejora académica sustanciales en procesos formativos; los cuales han incidido mínimamente en relación a la integración, igualdad, equidad, género y atención a la diversidad de sus estudiantes; dejando de lado las necesidades y la inclusión real a los procesos educativos, olvidándose del compromiso, la identidad y la mejora en el desempeño profesional para avanzar y alcanzar las metas de una educación de calidad inclusiva e incluyente.

La innovación inclusiva en las instituciones formadoras es muy mínima, porque no se han aperturado espacios para las personas con aptitudes diferentes, porque existe la convicción de que no son capaces de atender de manera regular el aspecto académico y el desarrollo de contenidos de enseñanza y aprendizaje; ni pueden atender de forma pedagógica a un grupo de alumnos. Es importante señalar que, en lo particular, existe la experiencia exitosa de acciones académicas con alumnos que han presentado alguna necesidad inclusiva, porque han logrado desempeñarse eficientemente frente a grupo durante sus prácticas docentes y el curso del trayecto formativo, lo que no es privativo del grupo de alumnos que son considerados con competencias “regulares”.

La preocupación central de la inclusión es transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes, para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, indistintamente de su origen social y cultural y características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones; es decir, la enseñanza debe adaptarse a los alumnos y no éstos a la enseñanza.

Esta aspiración invita hacer efectivo el derecho de una educación de calidad para todas las personas, base de una sociedad más justa e igualitaria y cuya clave, es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana. Parafraseando a Savater, F. (2005), se enuncia que la relación con otros seres humanos es fundamental para desarrollar la humanidad porque es una forma de relación simbólica, y los seres simbólicos, estamos destinados a desarrollar nuestras posibilidades en relación con los otros.

RESULTADOS

La investigación permite reconocer aspectos que se observan desde la educación inclusiva y que aún es materia de discusión en el ámbito de las escuelas normales, por lo tanto:

La atención a la diversidad exige que los docentes sean inclusivos y capaces de educar en y para la diversidad y las instituciones de formación docentes deben estar abiertas a la diversidad y formar docentes competentes para atender las distintas diferencias presentes en las escuelas.

Las escuelas normales deben formar a los estudiantes para enseñar en diferentes contextos y realidades; y todos los profesores, sea cual sea el nivel edu-

cativo en el que se desempeñen, deberían tener conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a diversidad en aula, adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada.

CONCLUSIONES

Las escuelas normales son una oportunidad de atención y deben ser hitos para la población vulnerable, al permitirles el acceso a un escenario formativo, acción positiva, al ser ejemplos y modelos experienciales de las necesidades inclusivas y que al demostrar el carácter empático con los estudiantes que presentan barreras de aprendizaje, coadyuvarán a atender en igualdad y equidad a la educación básica.

Las condiciones formativas de las escuelas normales deben transitar hacia escenarios más inclusivos, donde la formación para estudiantes con barreras de aprendizaje sean un fin para alcanzar la calidad educativa y no un pronunciamiento o discurso que se inscribe tanto en la misión o visiones institucionales; lo que implica, dar respuesta a la transformación académica del nivel y una política educativa que es una razón de vida en la formación de maestros y maestras en nuestro estado y país, en respuesta a la exigencia de un mundo más humanizado, plural y diversificado.

Formar en educación inclusiva, tiene un costo de oportunidad que deben ofrecer las escuelas normales para acceder a su verdadera razón de ser: coadyuvar a la misión transformadora del cambio y la innovación en materia de inclusión educativa. Sin duda, es una tarea que solo se logra con la suma de acciones que pueden garantizar la generación de proyectos y acciones que fortalecen su tarea educadora.

REFERENCIAS

Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En Unesco (Ed.), *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro* (pp.5-14). Unesco.

- co. R http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_inf_2_Spanish.pdf
- De Derechos Humanos, D. U. (1948). Organización de las Naciones Unidas. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General, 217.
- Echeita G. y Navarro D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 141-161.
- IEA. (2020). ProGEN 2020-2021.
- Ley de educación del estado de Aguascalientes. 11 de noviembre de 2019. <http://eservicios2.aguascalientes.gob.mx/NormatecaAdministrador/archivos/EDO-18-17.pdf> Consultada en 04 de marzo de 2020.
- Ley General de Educación Superior. (20 de abril de 2021). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf. Consultada el 04 de octubre de 2021.
- ONU. (2015). Centro de noticias de la ONU.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI.
- Plan de Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024.
- Plan Estatal de desarrollo (PED) 2016-2022.
- Rizo, G. Marta. (2007). Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana.
- Savater, F. (2005) *El valor de educar*. IEESA.
- Secretaria de Educación Pública y Cultura. (2011). Modelo de atención de los servicios de educación especial. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), pp. 37-53.
- Simón, C., Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Wolters Kluwer España.
- UNESCO. (2000). Declaración De Dakar. UNESCO.
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education UNESCO. Definición de políticas educativas. <https://es.unesco.org/themes/politica-planificacion-educacion/revision-politicas> Consultado el 06 de marzo de 2020
- UNESCO-OREALC. (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Santiago de Chile.
- UNESCO. (2009). Directrices para la inclusión en educación. París.

ORIGEN SOCIOPOLÍTICO HETEROGÉNEO DE LAS CINCO ESCUELAS NORMALES EN AGUASCALIENTES

Mayela Legaspi Lozano
Salvador Camacho Sandoval

RESUMEN

Este trabajo presenta las influencias del contexto social y político que dieron origen a las cinco Escuelas Normales en Aguascalientes. Se responde a tres preguntas: ¿cuál es el origen sociopolítico de las escuelas normales que ofrecen formación inicial en Aguascalientes?, ¿qué actores intervinieron para su establecimiento en el estado? Y ¿cuál es la tipología con la que se definieron sus propósitos e identidad institucional? Los resultados muestran que las instituciones se caracterizan por su heterogeneidad en su creación, en el proyecto o reforma educativa en la que nacen, así como por los actores que intervienen en ella. Su génesis les ha dado propósitos distintos, identidad, un trayecto y la configuración diversa de una cultura institucional, que es parte del hacer cotidiano de sus actores. Esta diversidad, a la vez, explica la dificultad de instrumentar medidas de mejora, toda vez que el gobierno, a través de la Secretaría de Educación Pública, aplica políticas homogéneas. En el estudio de la implementación de políticas públicas se hace necesario, por ende, reconocer estos elementos para comprender el marco en que los actores constituyen su interpretación, adopción, renegociación e institucio-

Correos electrónicos: mayela.legaspi@enrjasm.edu.mx
camacho_sal@yahoo.com.mx

Institución: Universidad Autónoma de Aguascalientes

nalización, porque una visión histórica permite explorar las posibles razones por las que se generan las dinámicas institucionales.

Palabras clave: escuelas normales, historia institucional, influencias sociopolíticas.

ABSTRACT

This research presents the influences of the social and political context that gave rise to the five Normal Schools in Aguascalientes, based on three questions: What the socio-political origin of the Normal Schools that offer initial training in Aguascalientes is? What actors intervened for its establishment in the state? and What the typology in which its purposes and institutional identity were defined is? The results show that institutions are characterized by the heterogeneity in their creation, in the educational project or reform in which they emerge, as well as by the actors involved in their creation. The origin of each, has given them different purposes, identity, a path and the diverse configuration of an institutional culture that is part of the daily activities of their members. This diversity, at the same time, explains the difficulty of implementing improvement measures, since government, through the Ministry of Public Education, applies homogeneous policies. Indeed, it is necessary to recognize these elements in order to understand the framework in which these figures construct their interpretation, adoption, renegotiation and institutionalization in the study of the implementation of public policies for a historical vision allows exploring the possible reasons why the institutional dynamics are generated.

Keywords: normal schools, institutional history, sociopolitical influences.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación forma parte de un proyecto más amplio en el que se busca conocer el proceso de implementación del instrumento de política educativa “Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (ProFEN)” en Aguascalientes, a partir de lo que las escuelas normales y sus actores interpretaron, adaptaron e institucionalizaron en el periodo 2006- 2020. El objetivo del instrumento de política es integrar y consolidar a las escuelas normales como instituciones de educación superior, por lo que se hace necesario conocer el origen de las instituciones formadoras de docentes, puesto que son elementos que apoyan a explicitar las dinámicas de cambio y resistencia en ellas. Este trabajo atiende tres preguntas de investigación: ¿cuál es el origen sociopolítico de las escuelas normales que ofrecen formación inicial en Aguascalientes?, ¿qué actores intervinieron para su establecimiento en el estado? y ¿cuál es la tipología con la que se definieron sus propósitos e identidad institucional? El objetivo de este trabajo, por tanto, es presentar el contexto sociopolítico y la participación destacada de ciertos actores que dieron origen y determinaron el rumbo, así como las características de las escuelas normales en Aguascalientes. En la revisión de la literatura se encuentra que la implementación de políticas públicas demanda un examen en profundidad de los antecedentes históricos, puesto que con frecuencia las políticas se interpretan por los actores a través de lentes históricos, de ahí la importancia de abordar este tema (Antonowicz, Kulczycki y Budzanowska, 2020).

DESARROLLO

En Aguascalientes han existido diversas instituciones dedicadas a la formación de docentes. Las que continúan ofreciendo servicios de formación para futuros profesores de educación básica y que dependen de la Dirección de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) son cinco (Sistema de Educación Básica de la Educación Normal, 2021), están integradas por la Escuela Normal de Aguascalientes, la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés” y la Escuela Normal de Rincón de Romos “Profr. Francisco Rafael Aguilar Lomelí”. A continuación, se hace un

análisis del contexto social y político en que fueron establecidas en la entidad, la información fue recuperada desde una perspectiva cualitativa de investigación documental (libros, artículos, tesis y manuscritos inéditos) y comunicación asincrónica con informantes clave. Los referentes teóricos en el que se circunscribe es el análisis de políticas públicas, entendidas como planes de acción específicos que atienden problemas particulares de la vida social, de ahí que, para el sector educativo, se les reconozcan como políticas educativas (Aguilar, 2010). Se orienta en el análisis de la fase de implementación, en un enfoque de arriba abajo, en donde intervienen actores con diferentes niveles de poder en la toma de decisiones (Revuelta, 2007).

La Escuela Normal de Aguascalientes es la institución con mayor antigüedad, inició actividades el 25 de agosto de 1878. Se le reconoció como “Liceo de Niñas” y ofrecía gratuitamente educación “superior” a mujeres en el estado. La educación superior para mujeres en aquel entonces se limitaba a la educación secundaria con la intención de formarlas en el gusto por la lectura y escritura, lo básico en las disciplinas científicas y la formación para ser buenas amas de casa. Su matrícula inicial fue de aproximadamente 34 alumnas, con cuatro maestros hombres que no percibían remuneración, nombrados por el gobernador del estado, así como por la directora de la escuela Antonia López Coronel viuda de Chávez, cargo que debía ser ocupado por una mujer por reglamento (Terán, 2018, pp. 2-8 y Ramos, 2013, pp. 56-58). En 1915 la institución cambió su nombre a Escuela Normal del Estado y se aceptó el ingreso de varones, aunque se desconoce el momento en que volvió a ser exclusiva para mujeres (Ramos, 2013, pp. 56-58; Ramírez y Camacho, 1996, pp. 11-12). El 4 de mayo de 1986 se le reconoció como la Escuela Normal de Aguascalientes (Escuela Normal de Aguascalientes, 2021).

La institución que le sigue en antigüedad es una escuela normal rural, cuyos antecedentes en México son las escuelas normales regionales y las centrales agrícolas. Las primeras capacitaban en poco tiempo a los docentes para enseñar a leer y en técnicas de agricultura, las segundas buscaban mejorar la producción agropecuaria. En 1930 se fusionan bajo el nombre de escuelas regionales campesinas para formar maestros rurales y técnicos agrícolas. Las regionales campesinas pasaron a ser normales rurales que en su pedagogía reflejaba las aspiraciones de la revolución (Padilla, 2009, pp. 88-89).

En este contexto, la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” se fundó en 1937 bajo el nombre de Escuela Regional Campesina de Soconusco, en Tapachula, Chiapas. El 11 de marzo de 1938, por causas desconocidas, la escuela sufrió un incendio que obligó a que días después el director Álvaro Narváez realizara su traslado por indicaciones del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal

Rural (DEANR) a la Finca Placeres, en el Municipio de Huixtla, Chiapas. Sin embargo, en un interés porque los alumnos contaran con mejores condiciones de vida, el director solicitó recursos a la DEANR, área que finalmente le instruye a trasladar la institución a la ex hacienda de Pabellón de Arteaga, Aguascalientes, aunque esto nunca ocurrió, ya que, al conocer las condiciones del lugar, la instaló finalmente en una ex hacienda de Cañada Honda, Aguascalientes, en febrero de 1939. Durante sus primeros tres años, funcionó como Escuela Elemental Agrícola y atendió a alumnos de ambos sexos.

La escuela inauguró sus labores con 12 alumnos procedentes de la Regional de Soconusco y 38 de Aguascalientes. A partir de 1943, los estudiantes hombres fueron trasladados a la Escuela Normal Rural ubicada en San Marcos, Zacatecas, por lo que finalmente la institución en modalidad de internado terminó por atender sólo a mujeres procedentes de diferentes partes de la República, en ese primer ciclo se matricularon 77 alumnas (Ortiz, 2012, pp. 32-38).

Casi dos décadas después, se crearon en 1960 los Centros Regionales de Educación Normal, como parte de las acciones que señalaba el *Plan Nacional para el Mejoramiento y la Extensión de la Educación Primaria*, mejor conocido como “Plan de once años”. Estos centros surgieron a partir de la necesidad de atender la demanda de educación primaria, lo que implicaba remediar la carencia de profesores en el medio rural. Sus alumnos eran becarios de la SEP y a cambio de este beneficio, una vez que concluían su formación, cubrían su servicio social en los lugares a donde la Secretaría les señalara, con su sueldo correspondiente (Curiel, 2001, pp. 452-456 y Arnaut, 1998, p. 116).

El Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes se creó el 2 de septiembre de 1972 con la intervención de Enrique Olivares Santana, senador de la República, a la par de los Centros Regionales de Bacalar, Quintana Roo; Navojoa, Sonora; Arteaga, Michoacán; y Tuxtepec, Oaxaca. En la convocatoria para el ingreso participaron 250 jóvenes y se seleccionaron 100 para estudiar la carrera de profesor de educación primaria, de ellos 90 contaron con beca. Estos alumnos provenían de San Luis Potosí, Zacatecas, Nayarit, Durango, Coahuila, Tamaulipas, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Guerrero y Aguascalientes, un mes después, por gestiones de Higinio Chávez Marmolejo, líder agrario, y de Enrique Olivares Santana, se integraron 50 estudiantes más, conformando tres grupos. Su primer director fue Netzahualcóyotl Álvarez Zamora e iniciaron sus actividades con diez docentes en la escuela primaria “Jardines de Aguascalientes” y el 3 de abril de 1973 se trasladaron al edificio nuevo que se construyó para albergar a la escuela. En septiembre de ese mismo año se abrió la carrera de profesora de

preescolar con un ingreso de 120 estudiantes (Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, 2017; Quiroz, 2016 y 2021).

En lo que refiere a las escuelas normales superiores a nivel nacional, la realidad es que al asumir la SEP una política flexible en cuanto a la autorización y reconocimiento de estudios, tuvo como consecuencia la multiplicación de este tipo de escuelas, ya fueran estatales, particulares y de universidades públicas, de las cuáles tuvo poco control y seguimiento (Arnaut, 1998, pp. 128 - 136).

La Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes fue la segunda en su tipo a nivel nacional, tiene su origen en la iniciativa de un grupo de maestros integrado por Manuel Flores, Everardo Macías, Rubén Valencia y Alfredo Macías, quienes llevaron esta inquietud a la Sección I del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), presidido por el profesor Mario Tristán Ávila, quien a su vez, con apoyo de Salvador Martínez Macías y Alfonso Román González, llevaron el proyecto al gobernador profesor J. Refugio Esparza Reyes. El gobernador, a su vez, invitó al profesor Víctor Hugo Bolaños Martínez, con quién tenía una relación de amistad, para solicitar asesoramiento para la apertura de esta Normal en Aguascalientes. La solicitud de apoyo se envió al secretario de Educación Pública, Lic. Porfirio Muñoz Ledo, quien respondió favorablemente. La edificación inició en 1976 (Gámez, s.f., pp. 11-26).

El 14 de junio de 1977, en el Congreso del Estado se reunieron para crear y autorizar como institución federal a la Escuela Normal Superior de Aguascalientes, el gobernador J. Refugio Esparza Reyes y el representante de la SEP, Víctor Hugo Bolaños Martínez, Coordinador General de Educación Normal, Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. El lunes 28 de noviembre de 1977, iniciaron formalmente los cursos ordinarios y, con ello, las actividades en la institución, en presencia del gobernador del estado y el director de la institución, el profesor Nathanael Pérez Álvarado (Gámez, s.f., pp. 40, 97, 108- 112).

Por otro lado, las escuelas normales experimentales se crearon a partir de 1976, como parte de una política pública federal en la que “entre 1970 y 1976 la matrícula en todos los niveles aumentó un 44%, poco más de 5 millones de estudiantes” (González, 2018, p. 102), por lo que había la necesidad de abrir más escuelas y formar más docentes. Con este propósito, el gobierno federal buscó atender el déficit de maestros de zonas rurales y alejadas, con la intención de que dichos profesores fueran originarios de esas zonas y se quedaran a trabajar allí (Ramírez, 2008, p. 209).

De este modo, en 1977, a través de una propuesta realizada por el gobernador del estado para la apertura de dos normales experimentales en Aguascalientes, una en Rincón de Romos y otra en Calvillo, el profesor Mario Gilberto

Llamas Gamboa, subdirector administrativo de la Dirección General de Educación Normal, comisionó al doctor Francisco Javier Aguilar Lomelí para promover la integración del Patronato Pro-Escuela Normal. El doctor Aguilar Lomelí se entrevistó con maestros y autoridades con el propósito de facilitar las condiciones y cubrir todos los requisitos obligados. En noviembre logró tener los documentos avalados por comisarios municipales y ejidales, directores y maestros de escuelas, asociaciones civiles, delegaciones sindicales y por la Sección 1 del SNTE.

Finalmente, en el salón de Cabildo de la presidencia municipal de Rincón de Romos se llevó a cabo una reunión que presidió el profesor Llamas, como representante de la Dirección General de Educación Normal, en donde se autorizó la fundación de la Escuela Normal Experimental de Rincón de Romos, haciendo público el nombramiento del Dr. Rafael Aguilar como director de la institución. Enseguida, se abrió convocatoria para el ingreso a la institución, la cual fue supervisada por el director de la Normal Superior Federal de Aguascalientes; se inscribieron 80 alumnos, creando dos grupos de 40. El 7 de diciembre de ese año de 1977 se abrieron las puertas de la escuela para formar profesores de educación primaria (Aguilar, 1996, pp. 140-142). Entre 1981 y 1982 el patronato, con el apoyo de los padres de familia y la donación de los primeros meses de sueldo del personal, se obtuvieron los fondos para realizar la compra de un terreno e implementos para la operación; las autoridades estatales y municipales, por su parte, se encargaron de la construcción de las instalaciones que le darían albergue. En 1983 ingresaron estudiantes para ser formadas como futuras docentes de preescolar (fue la única vez que se ofertó este programa con una generación de egresadas) (Aguilar, 1996, pp. 142-143, Romo, 2021 y Rivera, 2021).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El origen de cada una de las escuelas normales en la entidad es diferente y ha procurado dar respuesta a diversas políticas educativas de los gobiernos federal y estatal, pero su mismo origen tan diverso ha propiciado procesos heterogéneos con resultados no siempre coincidentes con los propósitos esperados por las autoridades gubernamentales. En el caso de la Escuela Normal de Aguascalientes, la institución nace bajo el cobijo de la clase política del estado desde la perspec-

tiva del modelo de los liceos franceses y representó la primera oportunidad de estudios para mujeres en la entidad (Terán, s.f., p. 2). Con el tiempo, la institución tuvo una vida no siempre vinculada integralmente con los lineamientos de la SEP.

Respecto a la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, se podría decir que al ser trasladada a la entidad fue “impuesta” por la autoridad federal, ya que la institución no fue solicitada por las autoridades educativas en el estado; sus raíces provienen de los gobiernos de Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas, y su identidad fue socialista, que desde entonces ha retomado la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), contraponiéndose a la tendencia de la SEP después del cardenismo. En Aguascalientes, desde su creación, la escuela y su organización estudiantil no fueron bien aceptadas, pues predominó más una tradición educativa conservadora, donde la jerarquía católica tuvo un papel preponderante (Camacho, 2020, pp. 276-298).

Por su parte, el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes formó parte de la reforma educativa de Luis Echeverría Álvarez (Camacho y Padilla, 2002, pp. 105) y se estableció en el estado por la iniciativa de un senador de la República y el apoyo del gobernador. Sus rasgos fueron diferentes a las normales ya existentes en la entidad.

La Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés” fue una propuesta conjunta del SNTE y del gobierno del estado, que contó con el apoyo decidido del gobierno federal, que fue la segunda en su tipo a nivel federal y que su creación quedó asentada en el congreso del estado por estos tres actores políticos, lo cual marcó una impronta singular y determinó un rumbo especial.

Por último, la Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí” se creó por iniciativa de gobierno del estado, pero requirió de la habilidad política y administrativa de una persona para conjuntar los recursos económicos, la voluntad política de las autoridades educativas y del SNTE, así como del apoyo de los habitantes del municipio de Rincón de Romos. Aquí resalta el protagonismo de personas de un municipio que no el de la capital, el cual determina ciertas dinámicas muy diferentes a las otras normales.

En suma, como se puede observar, las cinco escuelas normales de Aguascalientes se han caracterizado por su heterogeneidad, debido a la manera en que fueron creadas, al proyecto o reforma educativa en la que nacen, así como al perfil y tipo de participación de los actores involucrados (Barba y Zorrilla, 1993; Ramírez y Camacho, 1996; Camacho, 2002; y Barba, 2010). La génesis de cada una de estas instituciones les ha dado identidad, un trayecto y la configuración diversa de una cultura institucional que es parte del hacer cotidiano de sus actores.

En el estudio de la implementación de políticas públicas se hace necesario, en consecuencia, reconocer el origen heterogéneo y complejo de las escuelas normales; es decir, el marco sociopolítico en que los actores construyen la interpretación, adopción, renegociación e institucionalización de las políticas educativas. Además, es imprescindible considerar que una política como el ProFEN que busca transformar en el caso de Aguascalientes a cinco instituciones disímiles requiere, por ende, una visión histórica que nos permita conocer y comprender las razones que generan las dinámicas institucionales. De ser así, la elaboración de políticas y su instrumentación serán más adecuadas para mejorar la formación de las y los futuros docentes que requiere el estado y el país.

REFERENCIAS

- Aguilar, R. (1996). De la formación docente al transferro cultural. En Instituto de Educación de Aguascalientes (Ed.), *Que no se borren tus recuerdos. Testimonios de maestros. Premios 1996*. (pp. 117-168). Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Aguilar, L. F. (2010). *Política pública*. Escuela de Administración Pública del DF y Secretaría de Educación del DF y Siglo XXI editores. <https://tinyurl.com/yvgccb8>
- Antonowicz, D.; Kulczycki, E. & Budzanowska, A. (2020). Breaking the deadlock of mistrust? A participative model of the structural reforms in higher education in Poland. *Higher Education Quarterly*, 74(4), 391-409. <https://doi.org/10.1111/hequ.12254>
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. (1ra. Ed.) SEP. CIDE.
- Barba, B. y Zorrilla, M. (1993). La formación docente: Límites institucionales. Primer Foro Regional – Estatal de Investigación Educativa. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. 16 al 18 de junio de 1993. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6182591.pdf>
- Barba, J.B. (2007, 6-9 de noviembre). Instituciones de Formación Docente en Aguascalientes [Presentación de escrito]. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán. <https://tinyurl.com/yfz5n472>

- Camacho, S. & Padilla, Y. (2002). *Vaivenes de Utopía. Historia de la educación en Aguascalientes en el siglo XX*. (2da ed., Tomo II). Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Camacho, S. (2002). *Modernización educativa en México, 1982-1998. El caso de Aguascalientes*. UAA. IEA.
- Camacho, S. (2020). La educación que pretendía llevar justicia a Aguascalientes. En INEHRM (Eds.), *Lázaro Cárdenas: Modelo y Legado: Tomo III* (pp. 269-299). INEHRM. <https://tinyurl.com/yjwv9582>
- Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes. (2017, 25 de octubre). Reseña Histórica XLV Aniversario. Video sobre la reseña histórica de nuestra institución durante estos 45 años formando docentes profesionales de la educación. <https://fb.watch/7St3-84Ms8/> [video]. Facebook <https://tinyurl.com/yzcxdgd2>
- Curiel, M.E. (2001). La Educación Normal. En Solana, F., Cardiel, R. & Bolaños, R. (Coord.), *Historia de la Educación Pública en México (1875-1976)*. (2nd ed., pp. 426-462). FCE.
- Escuela Normal de Aguascalientes (2021, 23 de agosto). *ENA- Antecedentes históricos*. <https://www.aguascalientes.gob.mx/ena/historia.html>
- Gómez, L. (s.f.). Así fue en Aguascalientes la fundación de la Normal Superior [manuscrito inédito].
- González, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), pp. 95-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>
- Ortiz, S. (2012). *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. SEP. SES. Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”.
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, (154), 85-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736009>
- Quiroz, A. (2016). CRENA: Testimonios de la primera generación [manuscrito presentado para su publicación]. CRENA
- R. Romo. Comunicación personal, agosto 22, 2021.
- Ramírez, R. & Camacho, S. (1996). Normalistas: ¿Actores y/o ejecutores del cambio en las normales? *Cuadernos de Trabajo*, 53, 1- 46. Gobierno del Estado de Aguascalientes.
- Ramírez, V. (2008). La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la normal urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras” y la normal rural “Lic.

- Benito Juárez” [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana]. <http://148.206.53.231/tesiuami/UAMI14251.pdf>
- Ramos, M. (2013). La Escuela Normal de Profesoras en Aguascalientes: 1910-1934. Una perspectiva de Género. [Edición Especial]. *Horizonte Histórico*, 4, 49-60.
- Revuelta, B. (2007). La implementación de políticas públicas, *Dikaion*, 21(16), pp. 135-156. <https://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/1379>
- Sistema de Educación Básica de la Educación Normal. (2021, 07 de septiembre). Estadísticas. Estadísticas ciclo escolar 2018-2019. Matrícula por Licenciatura de las Escuelas Normales, ciclo escolar 2018-2019. https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes
- Terán, A. (2018). *Educación “Superior” para señoritas el Liceo de Niñas de Aguascalientes, Siglo XIX*. En XII Seminario de Historia Regional. 27 y 28 de septiembre de 2018. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Terán, A. (s.f.). El liceo de Niñas de Aguascalientes. Hacia la concreción del ideal de mujer decimonónico. [manuscrito inédito].
- Y. Rivera. Comunicación personal, agosto 23, 2021.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID 19

Maribel Brito Lara
José Hugo Trinidad Cornejo Martín del Campo
Enrique Herrera Rendón

RESUMEN

El presente trabajo es avance de una investigación enmarcada en la Línea “Formación Inicial, Destino Laboral y Desempeño en la Licenciatura en Educación Secundaria y en las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria”, la cual es desarrollada por el Cuerpo Académico ENSOG-CA-1. Con metodología cualitativa y a partir de narrativas de académicos formadores que impartieron el curso *Proyectos de Intervención Docente*, se revisan experiencias de práctica profesional (PP) desarrolladas por estudiantes normalistas después de un período de inactividad debido a la medida de confinamiento por la pandemia de COVID 19, se reflexiona sobre las implicaciones y necesidades que, para la formación de los futuros docentes, nos plantea esta nueva realidad. Cuatro categorías construidas dan centralidad al análisis, con lo cual se identifica la necesidad de fortalecer habilitación de los docentes normalistas en temas de lo que se conoce como educación 3.0, así como de integrar espacios curriculares o cocurriculares en los trayectos formativos de los programas educativos; por otra parte, robustecer la vinculación-colaboración de la escuela normal con las escuelas se-

Correos electrónicos: m.britolara@ensog.edu.mx
jht.cornejomartindelcampo@ensog.com.mx
e.herrerarendon@ensog.edu.mx

Institución: Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

cundarias para una mejor atención de los estudiantes, beneficiarios directos de los procesos educativos.

Palabras clave: práctica profesional, intervención docente, estudiantes normalistas, COVID 19.

ABSTRACT

This work is the advance of an investigation that is framed in the Line “Initial Training, Work Destiny and Performance in the Bachelor’s Degree in Secondary Education and in the Bachelor’s Degrees in Teaching and Learning in Secondary Education”, which is developed by the Academic Group ENSOG -CA-1. Using qualitative methodology and based on the narratives of teacher’s trainers who taught the Teaching Intervention Projects course, experiences of professional practice (PP) developed by normalist students after a period of inactivity due to the confinement measure due to the COVID 19 pandemic That are reviewed, we reflect on the implications and needs that this new reality poses for the training of future teachers. Four constructed categories give centrality to the analysis, which identifies the need to strengthen the qualification of normalist teachers in issues of what is known as education 3.0, as well as to integrate curricular or co-curricular spaces in the training paths of educational programs; on the other hand, to strengthen the bonding-collaboration of the normal school with the secondary schools for a better service to students, direct beneficiaries of the educational processes.

Keywords: professional practice, teaching intervention, students teachers, COVID 19.

INTRODUCCIÓN

A partir de 1997, en la formación docente inicial en nuestro país se incluyó un espacio curricular que demanda actividades sistemáticas y progresivamente más extensas e intensas en el campo real de trabajo, lo cual ha potenciado la construcción y movilización de saberes necesarios para la praxis educativa.

Desde el 2018, en los nuevos planes de estudios para las licenciaturas en enseñanza y aprendizaje en secundaria (LEAS), se conformó como un trayecto formativo denominado Práctica profesional, el cual transversaliza la malla curricular a la vez que se constituye en eje articulador de los propósitos y metas educacionales. Se busca que los futuros docentes vayan vivenciando, reconociendo y respondiendo a las demandas de un ejercicio complejo a partir del desarrollo de una racionalidad que va más allá de la racionalidad técnica (SEP, 2018).

El entramado complejo de las prácticas profesionales (Verstraete, 2018) tuvo un ingrediente muy peculiar detonado en marzo de 2020, cuando el sistema educativo mexicano se vio forzado a enviar a los estudiantes y a los profesores a sus casas debido a la pandemia de COVID 19, con lo cual los docentes nos enfrentamos a una nueva forma de participar del acto educativo. La impronta generó que las escuelas de educación básica restringieran el acceso de los docentes en proceso de formación inicial para el desarrollo de prácticas profesionales. En la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG), fue hasta un año después cuando se tuvo la posibilidad de reincorporar a los estudiantes normalistas a tal experiencia formativa.

En el marco referido y máxime que se trata de una situación inédita, nos interesó recolectar información con el objetivo de hacer una revisión de experiencias de práctica profesional en escuelas secundarias para reflexionar sobre las implicaciones y necesidades que nos plantea esta nueva realidad que nos ha tocado vivir.

DESARROLLO

En este primer avance de investigación, recuperamos voces quienes fungen como profesores del curso *Proyectos de Intervención Docente*, correspondiente al sexto semestre de programas educativos para la formación inicial de docentes de

secundaria. Dos participan en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) y el otro a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES). Se recurre a la metodología cualitativa y se emplea la investigación narrativa.

La experiencia que se retoma en el presente estudio corresponde al primer período de práctica profesional de sexto semestre, de la primera generación del nuevo plan de estudios 2018. El curso *Proyectos de Intervención Docente* tiene como propósito general que los y las estudiantes normalistas “diseñen proyectos de intervención docente a partir de los diagnósticos realizados en las escuelas de práctica profesional para coadyuvar con el desarrollo institucional” (SEP, 2021a); particularmente para que los alumnos de secundaria avancen en el logro de las metas educativas previstas en el plan y los programas de estudio de dicho tramo de la educación obligatoria. Con esto se propicia que los estudiantes, futuros docentes, fortalezcan no solo sus competencias para la implementación didáctica, sino que, también fortalezcan y “demuestren su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante su formación.” (SEP, 2021b, p. 4).

Una vez planteado los aspectos muy generales pero necesarios para hacer el encuadre de este avance de investigación, presentamos el contexto de las prácticas profesionales en comentario y posteriormente damos voz a los docentes formadores participantes en el estudio.

La primera generación del Plan 2018 vivió una novedosa experiencia, pues debido al confinamiento como medida sanitaria para contrarrestar los efectos de la pandemia de COVID-19, suspendió sus actividades de práctica profesional en marzo 2020 y las reinició un año después, pero vía remota. Esto respondió a la intención de mantener el ejercicio práctico de los estudiantes normalistas en el campo real de trabajo, tan necesario para el desarrollo del perfil de egreso.

Para la gestión de espacios para la práctica profesional, la ENSOG envió un oficio a las escuelas secundarias en el que se solicitaba la aceptación de los estudiantes normalistas para que, de sexto a octavo semestres, realizaran prácticas profesionales bajo la tutoría de un docente de la escuela de educación básica y la asesoría de un académico normalista. Las prácticas del sexto semestre comprendían dos períodos de trabajo: del 12 al 23 de abril y del 24 de mayo al 04 de junio de 2021, respectivamente. En el primero, participarían en reunión del Consejo Técnico Escolar y aplicarían **técnicas e instrumentos** (observación, charlas/entrevistas, cuestionarios, etc.) a participantes en el proceso educativo que fuera

posible contactar (directivo y docente de secundaria, alumnos, padres de familia) para comenzar a integrar el diagnóstico socioeducativo.

El 12 de abril, primer día de prácticas, los docentes en formación se incorporaron al trabajo del Consejo Técnico Escolar de los centros educativos a los que fueron asignados y los días subsecuentes buscaron obtener información para integrar el diagnóstico que sería referente para diseñar sus propuestas de intervención docente.

Durante y al terminar el primer período de práctica, los académicos formadores dialogaron con los estudiantes normalistas y obtuvieron información de la cual dan cuenta, misma que se anota enseguida. A partir de esas voces, se establecen las categorías de análisis que se señalan más adelante, en este texto.

a) Docente asesor 1 (LEAT)

Los estudiantes normalistas de telesecundaria presentan condiciones distintas a otras licenciaturas, ya que la jornada de observación es de tiempo completo y en telesecundarias de diferentes formas de organización; lo cual determinó que la experiencia vivida fue diversa dependiendo del estilo docente, de las condiciones de conectividad, participación de alumnos en las actividades escolares, seguimiento a las actividades escolares por parte de la institución y docente, disposición del docente titular del grupo e involucramiento-interacción con el estudiante normalistas y la información recuperada para el diseño y establecimiento de la intervención educativa para dar cumplimiento a los propósitos del curso de *Proyectos de intervención docente* y al desarrollo de las competencias docentes planteadas en el Plan de estudios 2018 (SEP a, 2021).

Un aspecto de gran apoyo para el cumplimiento de las prácticas profesionales es la gestión institucional, así como los canales de vinculación y comunicación con los supervisores y directivos de telesecundarias para la asignación de tutores los cuales acompañarán a los docentes en formación por tres semestres, permitiendo la puesta en práctica de dichos estudiantes para el desarrollo de su proceso de titulación en la modalidad elegida. Otro elemento importante es la integración del estudiante normalista a reuniones del Consejo Técnico Escolar, donde se conocen aspectos y temas de interés de la telesecundaria y su relación con los temas y problemáticas planteadas en los diferentes procesos y programas institucionales.

La primera jornada de observación fue de dos semanas en las cuales los estudiantes normalistas diseñaron instrumentos para recoger información de los diferentes actores del proceso formativo ajustando a las situaciones actuales que se

viven por la pandemia de COVID-19 y con la intención de recuperar la mayor cantidad de información para la realización de un diagnóstico objetivo y que permita el diseño, planeación, instrumentación de una intervención docente en correspondencia con las circunstancias que se vive en cada telesecundaria.

Una vez que los estudiantes normalistas tiene contacto con el profesor titular y les fue aceptada su participación, les fueron proporcionadas las ligas para ingresar a las sesiones sincrónicas, logrando de manera muy lenta ir realizando registros, realización de entrevistas con directivos, docente titular y algunos alumnos, para esto ellos realizaron una planeación de toda la jornada realizando los ajustes y diseñando otras estrategias para la obtención de la información faltante, en consecuencia de que existe poca participación de alumnos en las clases, la población es rotativa, la existencia de problemas de conectividad ya que la mayoría de los alumnos no cuenta con su teléfono inteligente, y si tienen los datos son por prepago y contando con bajo recurso económico. Hubo poca oportunidad de observar o interactuar en clases sincrónicas.

En las cuatro telesecundarias de prácticas se utilizan dos medios para la educación sincrónica y seguimiento asincrónico: WhatsApp y Google Meet, considerando que las telesecundarias se encuentran en zonas semiurbanas y rurales, donde la población no tiene los recursos tecnológicos ya que no era una prioridad al asistir a clases presenciales, lo más común es el Smartphone, y la minoría de los alumnos cuenta con un equipo de cómputo.

En opinión de los estudiantes normalistas, no fue posible observar y aplicar instrumentos diseñados acorde a la planeación realizada, por las condiciones que viven las escuelas ante la poca participación de los alumnos de la telesecundaria, la carga incrementada a directivos, docentes por el seguimiento, evaluación y retroalimentación de trabajos, las pocas condiciones de participación en la conectividad debido a la falta de capacitación, de medios tecnológicos y económicos por parte de los padres de los alumnos y la carencia de estrategias para involucra a la totalidad de los educandos en las actividades escolares.

Con la información recabada, aunque insuficiente, es el referente para iniciar el diseño de una intervención docente con situaciones muy específicas lo que permitirá vivir la experiencia diferente, considerando que los docentes en formación cursan una licenciatura con una modalidad para atender alumnos de manera presencial con el uso de medios y aplicando aspectos ideales que señala el modelo de la telesecundaria: el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la promoción del autodidactismo y el desarrollo del aprendizaje autónomo. Por lo que uno de los grandes desafíos de una educación innovadora “es la propia innovación como una condición básica de la buena enseñanza. Por

eso, es fundamental concebirla con el objetivo de mejorar los procesos educativos. Sin embargo, llevarla a la práctica no es sencillo porque exige mucha experimentación” (Bereza & Zabalza Cerdeiriña, 2015).

b) Docente asesor 2 (LEAT)

Una vez hecha la gestión por parte de la ENSOG, el asesor normalista contactó, vía telefónica, a los directores de telesecundaria para comentar sobre la finalidad e implicaciones de las actividades a desarrollar por los estudiantes normalistas, de modo que se consideraran, en la medida de lo posible, para la asignación del tutor (docente de telesecundaria). Dos escuelas telesecundarias se ubican en contextos rurales y una en suburbano. Por prescripciones del programa curricular, los estudiantes normalistas desarrollan su práctica profesional durante las jornadas diarias completas.

Previo a la jornada de trabajo en la escuela de práctica, se realizó videosesión, por cada escuela telesecundaria, con participación de director, tutores, asesor y estudiantes normalistas en la que, además de la bienvenida y la presentación personal de los participantes, se expuso la finalidad y actividades a desarrollar en cada jornada de trabajo, las formas de trabajo de la escuela telesecundaria y las condiciones en que éstas se lleva a cabo. Los docentes en formación expresaron sentirse con ganas de regresar a prácticas, en algunos casos la emoción fue muy evidente; aun cuando esta fuese vía remota. Directivos y docentes expresaron disposición y ofrecieron apoyo, a la vez que solicitaron compromiso y sensibilidad ante las situaciones y retos escolares. Desde ese momento los participantes tuvieron datos de contacto, los docentes en formación fueron notificados del Consejo Técnico Escolar a realizarse el primer día y oportunamente contaron con acceso a la sesión de trabajo.

En la telesecundaria suburbana se realizan videoseSIONES para el desarrollo de clases, en las rurales se asignan trabajos que se envían y reciben a través del correo electrónico o WhatsApp. En la escuela urbana es medio el índice de alumnos que participan y trabajan sistemáticamente, en las rurales es bajo debido, entre otras cosas, a limitaciones de conectividad, económicas o de otra índole.

Durante la sesión del Consejo Técnico Escolar los estudiantes normalistas fueron presentados al colegiado de docentes en pleno, observaron y se les involucró en actividades. Durante los días restantes, de acuerdo con las condiciones en que se realizaba el proceso de enseñanza y aprendizaje, observaron las videoclases, participaron o apoyaron en la conducción didáctica; entrevistaron al docente de secundaria, quien funge como su tutor(a), y al director(a) con base en guía de observación diseñada en la escuela normal, hubo tutores que les proporcionaron

información diagnóstica por escrito que previamente había obtenido, entre otras, sobre los desempeños de los alumno. Asimismo, participaron en otras sesiones de trabajo colegiado que docentes y directivo realizan semanalmente; en dos de las escuelas fueron incluidos en grupo de WhatsApp en que el profesor comunica a sus alumnos los trabajos u otros comunicados. Algunos estudiantes apoyaron en la revisión de trabajos de los alumnos de secundaria y en el registro de calificaciones.

Básicamente fue en el caso de las escuelas telesecundaria de contextos rurales donde no fue posible tener interacción con los alumnos, puesto que el proceso de enseñanza y aprendizaje se llevaba a cabo por correo y WhatsApp.

c) Docente asesor 3 (LEAEES)

Se observó que cada uno de los alumnos vivió la experiencia de manera diferente y que ésta estuvo relacionada con aspectos personales y familiares por una parte y, por la otra, la práctica se construyó a partir de la relación establecida con los diferentes actores participantes del proceso.

En primer lugar, se debe mencionar la importancia que dieron a mantener abiertos canales de comunicación con el profesor asesor para la resolución de las dificultades que fueron surgiendo desde el primer día para conectarse a las sesiones del Consejo Técnico Escolar y los que se dieron posteriormente ya en la práctica.

Una vez que las escuelas secundarias, principalmente a través de las subdirecciones, los recibieron y les indicaron quiénes serían los profesores (tutores) con los que estarían trabajando, algunos de los estudiantes pudieron hacerlo de manera ágil mientras que otros no recibían respuesta de sus docentes y esto generó angustia pues el tiempo seguía avanzando sin que pudieran realizar su observación y aplicar sus instrumentos para el diagnóstico.

Una vez que todos lograron establecer contacto con su tutor, recibieron acceso a las ligas para conectarse a las sesiones sincrónicas. Se encontraron una práctica generalizada de integrar hasta tres grupos de secundaria en una sola sesión semanal; estas sesiones tenían, cuando la conexión funcionaba bien, una duración de entre 30 y 50 minutos máximo dependiendo de la plataforma. Así mismo, la cantidad de alumnos conectados era muy baja, un promedio del 10% de cada grupo, es decir, que de un grupo de cuarenta alumnos se conectaban cuatro.

En cuanto al aspecto tecnológico se dieron cuenta que se trabaja con tres plataformas principalmente: Google Meet, Zoom y Teams de Microsoft. De las tres indican que la más eficiente es la de Zoom, aunque se veía limitada a 40 minutos por sesión. El otro canal utilizado fue la aplicación de WhatsApp.

En general, los estudiantes normalistas señalan que no fue posible observar y aplicar instrumentos como hubieran deseado.

A partir de lo expuesto construimos y presentamos las siguientes categorías de análisis:

1. Sujetos

El sujeto es y debe ser considerado como el centro de todo proceso humano. Ante la situación actual por la educación vía remota se hizo patente, en varios casos, la necesidad de mayor acompañamiento, involucramiento y apoyo a los docentes en formación por parte de directivos, así como de parte de los docentes de secundaria que fungen como tutores; si bien se entiende que esta necesidad está inmersa en un entramado de complejidades que también se experimenta en las instituciones de educación básica por la abrupta situación de emergencia sanitaria. Asimismo, los académicos formadores requieren contar con más elementos para el ejercicio de asesoría-acompañamiento a las incidencias que se presentan en el ejercicio de su tarea educativa.

2. Soporte tecnológico

En la llamada Aldea Global, los docentes de la Escuela Normal, así como los docentes en formación deben conocer, manejar, utilizar diferentes plataformas educativas para el desarrollo de la educación en línea, utilizar los diferentes recursos tecnológicos que actualmente existen disponibles de forma gratuita para el desarrollo de la docencia normalista y de las prácticas profesionales de los estudiantes.

Es necesario que los estudiantes normalistas sean apoyados para que utilicen y u o sigan utilizando los métodos que las escuelas de prácticas utilizan para el desarrollo de clases, integrando elementos que permitan en un primer momento la aplicación de la intervención, contribuir a la formación de los alumnos de secundaria e innovar o incidir en la mejora del proceso educativo diseñando estrategias de aprendizaje en entornos tecnológicos.

3. Comunicación

Comunicación significa poner en común y, para el éxito de planes y programas de estudio, en formación docente es indispensable que exista una estrecha comunicación entre las áreas académicas de la Escuela Normal con las autoridades

de educación básica para facilitar espacios, tutores, condiciones de las diferentes actividades académicas que requieren intervención en escuelas secundarias en sus diferentes modalidades: generales, técnicas, telesecundarias, multigrado. Estrecha comunicación entre los sujetos: docente en formación, tutor (docente de secundaria) y académico formador para el acompañamiento, seguimiento y evaluación durante el proceso formativo del estudiante normalista que genere mejor atención y retroalimentación de forma oportuna.

4. Desarrollo de la práctica

Atención a los lineamientos de planes y programas de estudio para el desarrollo de las actividades del trayecto formativo de PP en el campo real de trabajo y con ello el fortalecimiento de competencias profesionales, generando también las condiciones para la sistematización de experiencias como herramienta para la generación de nuevos conocimientos y resolución de problemáticas educativas en la formación docente, en la escuela secundaria y en la educación en general.

CONCLUSIONES

La situación actual por la pandemia de COVID-19 y la perspectiva de la nueva normalidad en la que habrá de vivir la sociedad y los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere tener presente que el centro de los hechos educativos son los educandos.

En la educación normal, los docentes en formación son ese referente que demanda la necesidad de colaboración y comunicación entre quienes participan en ese entramado complejo de las prácticas profesionales, entre ellos los directivos y docentes de la escuela normal y los centros educativos de secundaria. Uno de los requerimientos urgentes es fortalecer la vinculación-colaboración de la escuela normal con las escuelas secundarias receptoras de los estudiantes normalistas.

El empleo de recursos tecnológicos, son indispensables para la educación vía remota y sumamente importantes para preparar a los futuros docentes a ofrecer procesos educativos en escenarios del ya avanzado siglo XXI. En ese tenor, se requiere fortalecer la formación de los académicos formadores en temas de lo que se conoce como educación 3.0.

Por otra parte, será necesario que en los trayectos formativos de las LEAS se integren espacios curriculares o cocurriculares sobre el uso y manejo de plataformas educativas, diseño de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales, elaboración de materiales didácticos utilizando *Apps* y otros recursos tecnológicos.

Los requerimientos que, a modo de propuesta, se señalan requieren de la participación de quienes, desde la escuela normal, llevan a cabo los procesos de gestión educativa y pedagógica, es decir, de los directivos y los docentes.

REFERENCIAS

- Bereza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2015). El desafío de una educación Innovadora. *Multidiversidad Management*, 14.
- Secretaría de Educación Pública -SEP-. (2018). *Orientaciones curriculares para la Formación Inicial*. SEP. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/Orientaciones_curriculares.pdf
- SEP (2021a). *Programa del curso Proyectos de Intervención Docente. Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria*. SEP. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>.
- SEP (2021b) *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación. Planes de estudio 2018*. SEP. <https://drive.google.com/file/d/153u8Y-qbgTMOouvXX8xqc8AXd0EonoTnw/view>
- Verstraete, M. (2018). La práctica profesional docente y su compleja red de subsistemas vinculados. Un ámbito de co-formación. *Clío & Asociados* (26), 70-82. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9074/pr.9074.pdf

INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA DEL USO DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES EN ÁREAS URBANO- MARGINALES Y RURALES ANTE LA CONTINGENCIA POR COVID-19

Hugo Maldonado Cárdenas
Citlali Maldonado Díaz

RESUMEN

Con la intención de hacer un acercamiento a los descubrimientos y consideraciones que se han tenido debido a los acontecimientos durante la pandemia en el sistema educativo de nivel básico, se hace un análisis del diagnóstico sobre el uso de herramientas digitales en sectores de la población vulnerables, como lo son el área urbano-marginal y rural en parte del estado de Durango.

Podremos encontrar una serie de datos que nos ayudan a entender que el trabajo hacia el equilibrio educativo desde la virtualidad no ha sido nada sencillo, sobre todo desde el entendido de que gran parte de las familias no contaban no sólo con recursos materiales o digitales, sino que tampoco con recursos pedagógicos. Así echamos un vistazo a la perspectiva de dos de los agentes educativos que han sido cruciales dentro de esta dinámica: los docentes frente a grupo y los padres de familia.

También se llega una propuesta sobre un programa integral unificado de capacitación y/o actualización para ambos agentes educativos y para

Correos electrónicos: hugomaldonadocardenas@hotmail.com
citlali.maldonadodiaz@gmail.com

Institución: Unidad del CIIDE "Profr. José Santos Valdés"

estudiantes, partiendo de la idea de crear un sistema adaptado al desarrollo tecnológico mundial y para seguir a la par en el crecimiento del país.

Palabras clave: conectividad, herramientas digitales, TIC, educación.

ABSTRACT

In order to achieve an approach to the discoveries and considerations that have been made due to the events during the pandemic in the basic educational system, an analysis of the diagnosis is made on the use of digital tools in vulnerable sectors of the population such as the urban-marginal and rural areas in parts of the state of Durango.

We can find a series of data that helps us understand that the work towards educational balance from a virtual scenario has not been easy at all, especially from the understanding that a large part of the families did not only not have the material or digital resources, but neither did they have the pedagogical resources. Thus, we take a look at the perspective of two of the educational agents that have been crucial within this dynamic: the teachers in charge of a group and the parents.

We also reach a proposal for a comprehensive unified training program and / or updating program for both educational agents and students, based on the idea of creating a system adapted to global technological development and to keep up with the country's growth.

Keywords: connectivity, digital tools, ICT, education.

INTRODUCCIÓN

Ante la situación de emergencia ocasionada por el COVID-19, la Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México “Propuesta integral frente al COVID-19”, implementada por la Secretaría de Educación Pública, surge la preocupación por identificar las condiciones de conectividad y equipamiento con que cuentan las familias que viven en áreas urbano-marginales y rurales para continuar en “Aprendiendo en Casa”; ya que México es un país de desigualdades pues más de la mitad de la población nacional no tiene acceso, uso y apropiación de internet, por lo tanto setenta millones de habitantes se encuentran desconectados en el país (Alva, 2015).

Por otra parte, también causa incertidumbre lo que tiene que ver con las habilidades digitales de los actores del proceso educativo (docentes, padres de familia y alumnos de educación básica) que deben poner en juego para aprovechar las tecnologías de la información y comunicación para lograr los aprendizajes esperados planteados en los Planes y Programas de Estudio Vigentes. Entendiendo la importancia de su desarrollo ya que desde hace años múltiples autores suponen y afirman que el uso de recursos digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyan la comprensión de conceptos, al igual que apoyan al desarrollo de competencias y fortalece la práctica docente al crear redes de aprendizaje (Cano & Vaca, 2013, p. 9).

Al tener una relevancia fundamental la situación de emergencia en la que se encuentra el Sistema Educativo por la Pandemia causada por COVID-19, se requiere de un seguimiento y conocimiento de las condiciones en las que está operando para así poder identificar los principales obstáculos que pueden inhibir los resultados esperados: el acceso limitado para los grupos vulnerables, grupos vulnerables que no reciben apoyo, sujetos sin conocimientos para la comprensión del uso de herramientas en esta nueva realidad, entre otros, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el porcentaje de familias que cuentan con internet y/o sistema de recepción de señal para aprovechar las clases por televisión o en alguna plataforma digital?; las habilidades digitales que poseen los docentes, los padres de familia y los alumnos para recibir las clases a Distancia y Aprender desde Casa ¿son las suficientes para lograrlo?

De esta manera el principal objetivo de esta investigación está dividido en dos partes, una en identificar los índices de conectividad y equipamiento de las familias, y el otro para conocer los niveles de desarrollo de las habilidades digita-

les en docente, alumnos y padres de familia. Con la hipótesis de que a menor acceso económico mayor brecha tecnológica, pues las condiciones en las que viven las familias en áreas urbano-marginales y rurales en su mayoría son limitativas para el acceso a ciertos recursos, o más que al acceso a la comprensión del uso de las mismas, puesto que no se consideran de primera necesidad.

A continuación, se presentan los resultados de una investigación con un enfoque mixto y haciendo uso del método sintético donde se analizó y sintetizó la información recopilada, lo que permitió estructurar las ideas y hechos expresados por los participantes (Maya, 2014, pp. 13-14). Realizada durante el año 2020 con la intención de conocer la experiencia desde un diagnóstico de docentes y padres de familia en su mayoría de nivel preescolar, respecto a las condiciones con las que se está trabajando la modalidad escolar a distancia. Se hizo uso de formularios digitales donde se integraron una serie de respuestas que nos ayudaron a entender algunas necesidades que pueden ser atendidas para el desarrollo de actividades escolares enfocadas en adquirir aprendizajes.

DESARROLLO

Ante la coyuntura histórico-social actual surge la preocupación por identificar las condiciones de conectividad y equipamiento con que cuentan las familias que viven en áreas urbano-marginales y rurales para continuar con el programa “Aprendiendo en Casa” como estrategia para reemplazar las clases presenciales mientras dura la pandemia causada por COVID-19. El acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que son definidas como herramientas que permiten el acceso, manipulación, producción, intercambio y presentación de información por medios electrónicos (Martínez, 2018), son parte de los recursos con los que se espera contar durante este periodo de contingencia, sin embargo el mero conocimiento sin manipulación no quiere decir que se han desarrollado como habilidades; por otro lado es importante considerar la variable de brecha digital entre grupos sociales y generacionales que puede afectar el proceso de aprendizaje que se está llevando en casa con el apoyo de la familia.

El Sistema Educativo Mexicano reconoce como agentes educativos a directivos, docentes, alumnos y padres y madres de familia. En educación básica estos agentes presentan características diversas, como por ejemplo la escolaridad; los docentes tienen una escolaridad de licenciatura, los padres y madres varía en

contextos urbano-marginales, (licenciatura, bachillerato, secundaria, primaria) y rurales (secundaria, primaria y quizá incompletas); los alumnos están aprendiendo según el grado y nivel que cursan. Este factor y las condiciones económicas y sociales de los agentes educativos, incluidos los docentes, condicionan las posibilidades de involucramiento y por lo tanto de aprendizaje de los agentes educativos en la Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México “Propuesta integral frente al COVID-19”, también conocida como “Aprendiendo en casa”. Estos factores presentes en estas condiciones limitan las posibilidades para enseñar y aprender, pues la brecha digital responde en función de los ingresos de los hogares, esto permite o limita las oportunidades de acceso a las TIC; los grupos sociales conformados por los habitantes del medio rural y de áreas marginales de las ciudades presentan notables diferencias respecto a otros grupos sociales de las áreas urbanas (OECD, 2002).

Si las Tecnologías de la Información y la Comunicación no se utilizan como herramientas que permiten el acceso y manipulación de información para lograr un aprendizaje, algunos autores afirman que entonces existe esta brecha digital, puesto que el uso es limitado por el poco, mínimo o nulo acercamiento a este tipo de tecnologías.

Al final del día la actividad que nos interesa se desarrolle o se dé, es la de enseñar y aprender. Entre los enseñantes, existe una brecha digital con respecto a la edad de los educadores y padres y madres de familia. En el caso de los primeros, cuando se aplicaron evaluaciones en línea, quienes ya habían cumplido con el requisito de antigüedad, prefirieron jubilarse y otros se resistieron y se resisten a aprender o desarrollar sus habilidades digitales.

En el caso de los padres de familia existe una dificultad respecto a la brecha digital que ha venido creciendo entre estos agentes, pues las motivaciones y actitudes hacia el uso de TIC no se manifiestan si no se tiene acceso físico a estos recursos, por ello podemos escuchar comentarios como -eso no es para mí- o -es muy complicado para personas de mi edad-. De acuerdo con Van Dijk (2017) esta falta de interés se debe a factores sociales, culturales, mentales y psicológicos, donde el sujeto puede sentirse incapacitado para hacer uso de estos recursos tecnológicos. En lo que respecta a la motivación ésta puede ser baja cuando el sujeto encuentra dificultades para conectarse, al no tener los conocimientos suficientes del manejo de la computadora o del internet; y desde luego hay una relación directa entre la actitud, la motivación y las expectativas con respecto a la educación o la escuela. Bajas expectativas disminuyen la positividad de la actitud y el nivel de motivación para hacer el esfuerzo de seguir aprendiendo con estas herramientas digitales. En el 2011 Cullen explica que en el uso las TIC existen

grupos específicos de personas, donde podemos encontrar sujetos que están en desventaja al tener bajos ingresos, por lo que también se refleja en sus bajos niveles de escolaridad, también los encontramos desempleados, adultos mayores, residentes en áreas rurales, con capacidades diferentes, mujeres y niñas (Martínez, 2018, p. 5). Ante esta realidad es necesario analizar y buscar alternativas que ayuden a superar esa brecha digital que existe entre algunos grupos sociales, lo cual solo puede hacerse con políticas públicas que atiendan estos sectores de población. Estas políticas públicas debieran atender las variables identificadas en algunos estudios para disminuir la brecha digital y abrir oportunidades de acceso y uso de la TIC.

Es necesario que cada supervisor, cada director y cada docente elabore un diagnóstico pormenorizado de las condiciones de acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de las familias que se atienden en cada escuela y desde ahí, tomar las medidas más pertinentes que aseguren el aprendizaje óptimo de los alumnos y poder contribuir con la escolaridad a superar o disminuir esa brecha digital que actualmente existe en estos contextos. En el caso del Estado de Durango, se tiene un número considerable de comunidades con menos de cien habitantes y dispersas en amplias regiones de difícil acceso y escasa o nula conectividad.

En torno al aprendizaje existen diferentes planteamientos y por lo tanto distintas formas de organizar las acciones para aprender o para apoyar a quienes quieren o necesitan aprender. Ante esta complejidad nos inclinamos por el concepto que se asocia a David Ausubel, es decir, a la idea de aprendizaje significativo. Éste plantea que el aprendizaje se logra y es significativo cuando el aprendiz incorpora un contenido nuevo a los conocimientos que ya posee y al hacerlo modifica su estructura cognitiva. Para poder aprender el alumno pone en juego habilidades, capacidades y destrezas en un ambiente de aprendizaje generado por el docente. Sin embargo, se podría pensar que en clases presenciales no son tan necesarias las herramientas digitales, pero a distancia o en línea la situación cambia. Las herramientas digitales y por lo tanto la alfabetización mediática y digital se hacen imprescindibles para poder usar las TIC como herramientas digitales para aprender. Para, a través de ellas, integrar nuevos conocimientos a los que ya se tienen y modificar la estructura cognitiva.

Los modelos educativos tienen que reformarse, la pandemia causada ha contribuido a que los investigadores, pensadores y docentes reflexionen en cuanto a lo que debemos modificar e incorporar para integrar un nuevo modelo educativo que permita aprovechar al máximo las clases presenciales y a distancia. La educa-

ción se ha diversificado, ahora se puede percibir como abstracta y amplia, en función de ello podemos decir es abierta, flexible y adaptativa (Pérez, 2002, p. 18).

Para el descubrimiento de las condiciones reales y obstáculos presentados de acuerdo con los términos anteriormente utilizados se realizó la aplicación de un instrumento digitalizado en formulario, haciendo un análisis descriptivo de la información obtenida de la muestra presentada por distribución de frecuencia relativa. A los docentes se les interrogó usando 9 ítems variados y 11 ítems a padres y madres de familia de educación básica en el estado de Durango, con una muestra aleatoria de 105 docentes y 806 padres, madres y/o tutores. Con esto llegamos a obtener datos respecto a los recursos e información manejada por ambos agentes en relación con la nueva forma de trabajo escolar a distancia.

A los docentes se les cuestionó sobre la clasificación de su estado económico donde pudimos observar que la mayoría eran de clase media baja (70%), por lo cual podemos inferir que los docentes pueden tener limitaciones con respecto a los recursos tecnológicos con los que cuentan o sobre el uso de los mismos. De igual manera se les cuestionó sobre la perspectiva que tienen acerca de la clase social en la que se encuentran sus estudiantes, donde la respuesta fue similar, 70% en media baja y 20% baja. Para esto es importante entender que percepciones de los docentes deben ser consideradas a la hora de la elaboración de sus planes de clases a distancia, por lo cual nos dimos a la tarea de conocer sobre los recursos TIC de los que disponen para atender y apoyar a los alumnos y a los padres de familia, donde podemos notar que el uso del teléfono móvil es el que mayormente se repite con un 97% de respuesta; en segundo lugar encontramos que fue la televisión con un 84% y el 69% cuenta con conexión a internet.

En las respuestas de los padres y madres de familia se determinó el grado en que los niños y niñas estaban siendo apoyados con las actividades escolares actualmente y antes de la pandemia, este ítem nos permite visualizar que anteriormente un promedio del 17% de los padres, madres y/o tutores no ayudaban o lo hacían ocasionalmente a sus hijos e hijas a realizar actividades escolares. Y por el contrario durante el periodo de trabajo a distancia se tuvieron que involucrar en una participación más activa para el desarrollo de las actividades escolares.

Puede comprenderse que algunos de los padres y madres no se involucraran al sentir que no podrían apoyar en la realización de actividades escolares debido a sus niveles de estudio, ya que otro factor asociado al desarrollo de habilidades digitales en la población es el de nivel de estudios, partiendo de que, a mayor nivel de estudios, mayor desarrollo de habilidades digitales. Por ello se recolectó información sobre el nivel máximo de estudio, donde se puede observar una gran diversidad, el 46% tiene estudios de educación básica (primaria y secundaria), el

36% en educación media, con estudios superiores tenemos un promedio del 17% (carrera técnica, licenciatura y posgrado). Se observa en mayoría que los estudios son básicos o nivel medio, denotando sin ser limitativos posibles dificultades sobre manejo de conocimientos académicos y hasta tecnológicos. Lo que explicaría el pequeño pero llamativo porcentaje de quienes no han brindado apoyo para la realización de actividades escolares.

En relación con estas herramientas los padres y madres señalaron contar con algunos recursos tecnológicos: el 92% disponen de teléfono móvil, el 76% televisor, el 40% tiene conexión a internet, el 13% cuenta con computadora portátil o de escritorio, finalmente el 5% cuenta con un teléfono con procesador de núcleos y el 4% con libros electrónicos. Esto significa que a pesar de tener la mayoría acceso a un sistema portátil como lo es el celular, no necesariamente significa que pueden conectarse a diferentes programas o páginas para el desarrollo de actividades académicas de sus hijos e hijas, de igual manera un elemento importante para el desarrollo de ciertos contenidos son el acceso y manejo de documentos digitales como los libros de texto o de actividades, en los cuales se puede trabajar sin necesidad de hacer gastos impresos que por las condiciones económicas a las que tienen acceso, son gastos que pueden generar incertidumbre o conflictos internos a la familia. La disposición de medios tecnológicos para el trabajo a distancia es un recurso indispensable y por estos motivos tenemos una perspectiva basada en el entendimiento de que los recursos con los que cuentan las familias no son los suficientes para establecer un trabajo educativo a distancia.

Volviendo a las respuestas de los docentes es importante referir que los docentes consideran que sus conocimientos informáticos son promedio, pues no más del 63% de ellos consideran poseer información sobre el uso de presentaciones multimedia, grabaciones de sonido, funciones básicas del sistema operativo, nociones del hardware, edición de videos, procesador de textos y hojas de cálculo. En contraste la edición de gráficas, bases de datos y manejo de la red de área local son los que menos conocimientos se tienen oscilando las cifras entre el 8 y 18 por ciento.

En esta misma línea de análisis expresaron que la formación con respecto a las TIC que se ha ofrecido o a la que han tenido acceso son en funciones o conocimientos de internet (25%), mientras que un 49% considera que no ha recibido una formación al respecto. Estas cifras preocupan debido a que se considera como necesidad que los docentes posean conocimientos y un grado de dominio de las TIC que les permita explorar la didáctica, ofreciendo a los estudiantes herramientas para llegar a nuevos conocimientos (San Nicolás, Fariña & Area, 2012, p. 231).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Tenemos que concebir la pandemia como un evento que ha proporcionado información relevante respecto al trabajo que se había estado haciendo en el sistema educativo en el país, por lo que este diagnóstico está ayudando a identificar que los agentes educativos no cuentan con las suficientes herramientas digitales para llevar a cabo un proceso de educación a distancia o virtual. Por ello, la necesidad de seguir construyendo políticas para la capacitación de docentes es primordial, de igual manera el uso de programas o espacios con padre y madres de familia para acercarlos al manejo de las TIC puede ser una propuesta que establezca una relación fortalecida y una práctica educativa integral.

Los y las alumnas tienen que desarrollar sus aprendizajes de manera autónoma, pero para ello requieren de los apoyos necesarios, por lo cual la triangulación de conocimientos y acciones entre los agentes educativos se vuelve esencial, debemos unificar la modalidad de trabajo en casa para que independientemente de los recursos materiales con los que cuente el docente y las familias de los estudiantes se puedan desarrollar prácticas educativas.

La propuesta principal que se permite visualizar es realizar un programa uniforme para docentes, alumnos y padres de familia, donde la meta sea que se realicen espacios digitales para el trabajo de contenidos y se puedan capacitar todos para su modificación, atención, interacción y evaluación. El hecho de entender que la dinámica escolar debe cambiar es una idea que parte justamente de esta necesidad, si bien es cierto que no es nada nuevo el trabajo educativo virtual, también es cierto que no se le había estado dando el uso o la actualización necesaria.

Ya no podemos regresar a las aulas esperando que la educación vuelva a sus prácticas tradicionales, hoy más que nunca se requiere de un progreso tecnológico puesto que la mayoría de las personas tiene acceso y hace uso de algunos recursos digitales. Así pues, el siguiente paso es justamente encontrar las áreas específicas con las que consideran los agentes educativos que requieren de atención para capacitación, empezando por los y las maestras; así se inicia el proyecto de investigación “Diagnóstico de necesidades docentes en educación primaria en periodo postpandemia COVID-19”, para así aspirar a realizar un avance per-

tinente y centrado en la realización de acciones positivas para toda la población educativa.

REFERENCIAS

- Alva, S. A. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- Cano, R. A., & Vaca, U. J. (2013). Usos iniciales y desusos de la estrategia «Habilidades digitales para todos» en escuelas secundarias de Veracruz. *Perfiles educativos*, 35(142), 8-26. <https://doi.org/0185-2698>
- Martínez, D. M. (2018). Acceso y uso de tecnologías de la información y comunicación en México: factores determinantes. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad* (14), 1-21. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a8n14.316>
- Maya, E. (2014). Métodos y técnicas de investigación. Una propuesta ágil para la presentación de trabajos científicos en las áreas de arquitectura, urbanismo y disciplinas afines. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Arquitectura. (Consultado 12/V/2020) https://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/metodos_y_tecnicas.pdf
- OECD. (2002). *Resumen. Perspectivas de la OCDE sobre las tecnologías de la información 2002*. Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Pérez, T. J. (2002). Crisis de educación, crisis de comunicación. *Agora digital* (3), 1-23. Obtenido de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3455/b15760273.pdf?sequence=1>
- San Nicolás, M. B., Fariña, V. E., & Area, M. M. (2012). Competencias Digitales del profesorado y alumnado en el desarrollo de la docencia virtual. El caso de la Universidad de la Laguna. *Revista Historia de la Educación*, 14(19), 227-245. <https://doi.org/0122-7238>

DESAFÍOS ESCOLARES DE ALUMNOS, DOCENTES Y DIRECTORES DE BACHILLERATOS EN CONDICIONES DE PRECARIEDAD EN TIEMPOS DE COVID-19

Rubí Surema Peniche Cetzal
Cristóbal Crescencio Ramón Mac
Noé Mora Osuna

RESUMEN

La investigación tuvo un diseño de estudio de casos múltiple bajo un enfoque cualitativo, y en el marco de una investigación macro con enfoque mixto. Se entrevistó a docentes y directores escolares, y se realizó grupos focales con estudiantes para indagar respecto de los desafíos que enfrentaron cuatro bachilleratos de contextos vulnerables de Aguascalientes, México, ante la pandemia por COVID-19. Algunos de los desafíos identificados fueron: incremento del trabajo realizado, presencia de estrés y falta de acceso a equipo tecnológico e Internet; y fueron categorizados en las dimensiones: logística, tecnológica, pedagógica y socioafectiva/personal. Las escuelas ubicadas en contextos vulnerables requieren estrategias urgentes y diferenciadas, pues sus integrantes, principalmente los estudiantes, han padecido aún más los estragos de la pandemia.

Correos electrónicos: rupeniche81@gmail.com
ccrmac@gmail.com
morao.noe@gmail.com

Institución: Universidad Autónoma de Aguascalientes

Palabras clave: desafíos escolares, contextos vulnerables, actores educativos, educación media superior, COVID-19.

ABSTRACT

The research had a multiple case study design under a qualitative approach, and within the framework of a macro research with a mixed approach. Teachers and school directors were interviewed, and focus groups were held with students to inquire about the challenges faced by four high school students from vulnerable contexts in Aguascalientes, Mexico, in the face of the COVID-19 pandemic. Some of the challenges identified were: increase in the work done, presence of stress and lack of access to technological equipment and the internet; and they were categorized in the dimensions: logistics, technological, pedagogical and socio-affective / personal. Schools located in vulnerable contexts require urgent and differentiated strategies, as their members, mainly students, have suffered from the ravages of the pandemic.

Keywords: school challenges, vulnerable contexts, educational actors, high school, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

En México, como en muchos otros países de América Latina, las condiciones de desigualdad económica y social prevalecen. El Banco Mundial (2020) puntualiza que en las regiones más desfavorecidas los niños y jóvenes tienden a sufrir aún más las brechas de desigualdad: menor acceso a la educación, alta tasa de deserción escolar y déficit en los aprendizajes. De acuerdo con el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2019), en México, en 2018, la población con ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos correspondía a 48.8 %, mientras que la población con ingreso inferior a la línea de pobreza extrema por ingresos equivalía a 18.8 %. En cuanto a los indicadores de carencia social, los resultados reflejan que 16.2 % no tenía acceso a los servicios de salud, 57.3 % a la seguridad social, 20.4 % a la alimentación, 11.1 % no contaba con calidad y espacios de vivienda, 19.8 % carecía de acceso a los servicios básicos de vivienda y 16.9 % presentaba rezago educativo. Estos datos son un reflejo de la desigualdad imperante en el país.

A esta situación se suman ahora los efectos derivados de la pandemia generada por la COVID-19 que, si bien tiene consecuencias negativas en el plano mundial, la afectación es (y será) mayor para quienes ya padecían de algún nivel de desigualdad social. Por lo anterior, los expertos prevén una crisis económica sin precedentes históricos (Álvarez y colaboradores, 2020), que enfatizará aún más las brechas económicas y sociales entre la población.

Dentro del ámbito social, el plano educativo ha sido de los más afectados, debido a suspensión de actividades presenciales en las escuelas, dando paso a la modalidad no presencial o a distancia, en la cual muchos de los estudiantes no pueden participar (o no participan como deberían), debido a la carencia de los recursos económicos y tecnológicos requeridos. El impacto del cierre de las escuelas tendrá costos importantes a largo plazo: un aprendizaje reducido, aumento en la deserción escolar en los sectores más desfavorecidos, afectaciones en la salud y seguridad de los estudiantes; además, se prevé dentro de las repercusiones económicas una caída en la inversión educativa, crisis en la oferta y demanda y menor capital humano debido a la deserción (Banco Mundial, 2020).

Ante estas adversidades en la educación, diversos estudios de investigación se han llevado a cabo a partir del fenómeno de la pandemia por COVID 19, centrándose en los actores principales del proceso educativo. Por ejemplo, Hidalgo (2021) estudió las percepciones que tienen los docentes en una escuela primaria

en Aguascalientes, México, en relación con su trabajo a distancia a consecuencia del confinamiento por COVID 19, en el ciclo escolar 2020-2021. Para ello, definió 4 unidades de análisis que son: (a) el rol del profesor, (b) la práctica pedagógica a distancia, (c) la salud mental y (d) apoyo al profesor. Entre los principales resultados del estudio, los docentes expresan que, además de su papel pedagógico, se perciben como orientadores; así mismo, manifestaron la existencia de un incremento en la carga emocional, el cansancio y el tiempo invertido al desempeñar sus funciones. Por otro lado, en referencia al trabajo de los directores durante la actual crisis, este se ha visto ampliado, no solamente en cuanto a las funciones por desempeñar, sino también en cuanto a la complejidad de las responsabilidades y las decisiones por tomar (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2021).

Es importante investigar la situación de los estudiantes, quienes se han visto seriamente afectados por esta situación de contingencia derivada de la COVID-19. En el caso de la EMS, debe recordarse que, para los estudiantes mexicanos, concluir el bachillerato representa contar con una preparación que les permita continuar con sus estudios de educación superior o, bien, integrarse al campo laboral gracias a la formación para el trabajo que pueden recibir en este tipo educativo.

De lo ya planteado, y en atención a la agudización de las problemáticas derivadas de la desigualdad en la que viven muchos de estos estudiantes, los retos que implica para los profesores y directores escolares atender las necesidades educativas de los alumnos, surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los desafíos que han enfrentado los diferentes actores educativos de bachilleratos de contextos vulnerables ante la pandemia generada por el COVID-19?

Con lo anterior, y para tener una prospectiva de qué aspectos deberán considerarse para el regreso a las aulas, el propósito de este trabajo es determinar aquellos desafíos que enfrentaron los estudiantes, profesores y directores de cuatro centros escolares de EMS, ubicados en contextos vulnerables, durante la pandemia generada por la COVID-19.

DESARROLLO

La EMS corresponde a uno de los tipos educativos obligatorios en México, como se establece en su Constitución Política desde 2012. Entre los datos estadísticos correspondientes al ciclo escolar 2019-2020, se contaba con una matrícula de 5,144,673

alumnos (modalidad escolarizada), con 2,622,446 mujeres y 2,522,207 hombres; y con 412,353 docentes, en un total de 21,047 escuelas. En cuanto a la modalidad no escolarizada, la matrícula reportada ascendió a 399,935 alumnos, con 214,446 mujeres y 185,489 hombres (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020). Entre los principales indicadores de EMS relativos a los ciclos escolares 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020, se tiene que el porcentaje de abandono escolar (14.5, 13.0 y 10.2), reprobación (14.1, 12.9 y 12.8), cobertura (78.8, 78.7 y 77.2) y tasa neta de escolarización (63.8, 63.6 y 63.2) respectivamente se han mantenido de manera consistente a la baja; en tanto la eficiencia terminal (63.9, 64.8 y 6.61) se ha incrementado (SEP, 2020).

Los indicadores analizados, que manifiestan una tendencia positiva (relativa, en algunos indicadores) en cuanto a resultados para la EMS, a la vez representan una serie de retos para el Sistema Educativo Mexicano (SEM), sobre todo ahora con las afectaciones derivadas de la pandemia, de las que aún no se posee un panorama completo. Estos retos deben ser asumidos por todas las personas e instancias que tienen alguna relación con el sector educativo en el país, aunados a los que ya se tenían (Fernández, Hernández y Herrera, 2020).

De forma concreta, diversos estudios han detectado como principales problemáticas educativas las siguientes: logística, tecnológica, pedagógica y socioafectivas (Sánchez et. al., 2020). Además de los casos en donde se vive violencia intrafamiliar y que la escuela se convertía en un espacio seguro para el alumnado (De la Cruz, 2020).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), en su Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación reportó que, para sus clases o actividades escolares a distancia, el 58.8% de los estudiantes de EMS cuenta con celular inteligente, el 26.5% con computadora portátil, el 12.7% con computadora de escritorio, el 1.7% con tableta electrónica, mientras que tan solo el 0.2% con televisión digital. Cabe destacarse que el 33.5% de los estudiantes comparte los dispositivos tecnológicos con otros miembros de la familia; mientras que el 61.1% de los jóvenes tiene uso exclusivo de algún medio en casa; y el 4.3% pidió prestado o rentó algún aparato o dispositivo electrónico.

En esta investigación, las dificultades o desafíos de los actores escolares son categorizados de acuerdo con la propuesta de Sánchez et. al., (2020): logísticas, tecnológicas, pedagógicas y socioafectiva/personales. Los problemas logísticos se “refieren a circunstancias relacionadas con el manejo del tiempo, los horarios de clase, los espacios físicos para trabajar a distancia, la comunicación institucional, entre otras” (p. 3) coronavirus disease 2019. Las problemáticas tecnológicas hacen referencia “a circunstancias relacionadas con el acceso a internet, la dispo-

ción de equipos de cómputo, los conocimientos de plataformas educativas, entre otras” (p. 9) coronavirus disease 2019, lo cual es un problema para el personal docente pero especialmente para el alumnado.

Las dificultades pedagógicas, consisten en “circunstancias relacionadas con el conocimiento de herramientas didácticas de educación a distancia, el manejo de grupos a distancia, la evaluación de los estudiantes, entre otras”. Por último, las problemáticas socioafectiva/personales son “circunstancias relacionadas con aspectos emocionales, afectivos y de la salud [...], como sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, entre otras” (Sánchez et al., 2020, p. 9) coronavirus disease 2019, las cuales se han convertido en una preocupación latente, ya no para los sistemas educativos, sino para los de salud.

La presente investigación se enmarca en un proyecto macro de investigación llamado Modelo comprensivo de mejora escolar en la educación media superior. Una propuesta basada en un estudio de escuelas de alta y baja eficacia en el estado de Aguascalientes, México y que desde el año 2018 se viene desarrollando bajo la lógica de los métodos mixtos de investigación (Núñez, 2017), consistente en dos fases. En la primera, cuantitativa, se realizó un análisis multinivel para identificar los planteles por su nivel de eficacia escolar, alta o baja, con base en los resultados obtenidos por sus estudiantes en el EXANI-II, en el periodo comprendido de 2012 a 2015 (consultar el trabajo de Pedroza, Peniche y Lizasoain, 2018). Como resultado, se identificaron 20 escuelas de alta eficacia y 24 de baja. En la segunda fase, cualitativa, se siguió un diseño de estudios de casos colectivos, para lo que fueron seleccionados cuatro centros escolares que compartían como característica el estar ubicados en contextos vulnerables. Se entenderá como escuelas en contextos vulnerables a aquellas que por sus condiciones o contexto se encuentran en desventaja en comparación con otras y que sus resultados no son satisfactorios; además de que poseen un nivel socioeconómico muy bajo, sus resultados de rendimiento académico están por debajo de lo estimado en la prueba Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II), y geográficamente se ubican en zonas altamente vulnerables en el contexto del estado.

De acuerdo con Simons (2009), la consideración de los casos de estudio se determina por comportamientos de relevancia en comparación de otros, y que ameritan un interés científico para explorar y conocer; entendiendo aquí que estas escuelas identificadas, reflejan un escenario propicio de atención respecto de las necesidades educativas ante la pandemia, lo cual no puede ser desestimado en un momento preocupante para la educación.

Con el propósito de conocer las expresiones de los actores de dichos casos, por escuela se emplearon entrevistas a los directores, entrevistas a cuatro profesores y

grupos focales con los estudiantes. Las guías de entrevistas se enfocaron a indagar elementos respecto de los sentires ante la pandemia, cambios en las prácticas y hábitos, mayores desafíos, cambios en el hogar, esto basado en lo propuesto por Sánchez-Mendiola et al., (2020). Las entrevistas y grupos focales fueron realizadas a través de video llamadas, llamadas telefónicas o de manera presencial cuando las condiciones así lo permitían. La información fue audiograbada (previo consentimiento informado) y transcrita en su totalidad. Con ayuda de un software especializado para el análisis de la información, se seleccionaron y codificaron fragmentos textuales relevantes. Posteriormente, se agruparon y categorizaron. Por último, se construyó una matriz de relaciones entre las categorías de análisis.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes y directores, además de los grupos focales con estudiantes de las escuelas en contextos vulnerables, se identificaron las dificultades a las que cada uno de los informantes ha tenido que hacer frente ante la pandemia. Con base en la propuesta de Sánchez, et. al., (2020), las dificultades se categorizaron de tipo logísticas, tecnológicas, pedagógicas y socioafectivas/personales, y se presentan por tipo de actor.

Los docentes se enfrentan a dificultades que, como toda persona que cambia su espacio de trabajo ha tenido que enfrentar, aspectos de conexión a internet, el equipo de cómputo y el manejo del estrés; pero también existen dificultades vinculadas directamente con el tipo de trabajo, como el proceso de la enseñanza: planeación, implementación y evaluación de los contenidos y aprendizajes. En la Tabla 1 se muestran las dificultades reportadas por los docentes.

Tabla 1. *Dificultades de los docentes durante la pandemia*

DIMENSIONES	DIFICULTADES
Logística	Aumento en la carga laboral
Tecnológica	Acceso a equipo tecnológico
	Acceso a Internet

DIMENSIONES	DIFICULTADES
Pedagógica	Conocimiento en el uso de las plataformas educativas
	Uso del tiempo efectivo de clase
	Adecuaciones curriculares
	Evaluación de los aprendizajes
Socioafectiva/personal	Conocimientos previos de los estudiantes
	Motivación para realizar labores
	Manejo del estrés

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes presentan dificultades comunes, pero también otras específicas, dado que en su mayoría son jóvenes que viven y dependen de sus padres y familiares. En la tabla 2 se reportan las situaciones que enfrentan los estudiantes.

Tabla 2. *Dificultades de los estudiantes durante la pandemia*

DIMENSIONES	DIFICULTADES
Logística	Aumento en la carga de actividades
Tecnológica	Acceso a equipo tecnológico
	Acceso a Internet
Pedagógica	Tiempo asignado para la escuela
Socioafectiva/personal	Manejo del estrés
	Problemas económicos familiares
	Violencia intrafamiliar
	Ingreso de estudiantes al campo laboral

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se muestra los aspectos que representaron algún tipo de desafío para los directores escolares. Cabe mencionar que los desafíos no estuvieron directamente vinculados con su situación personal, sino refirieron desafíos que enfrentan los docentes y los estudiantes.

Tabla 3. *Dificultades de los directores escolares durante la pandemia*

DIMENSIONES	DIFICULTADES
Logística	Inscripción de los estudiantes
	Comunicación con los docentes y estudiantes
	Aumento de carga laboral
Tecnológica	Conocimiento en el uso de las plataformas educativas
	Acceso a internet
	Conocimiento en el uso del equipo de cómputo
	Acceso a equipo de cómputo
Pedagógica	Implementación de las clases en línea
	Sentido de responsabilidad ante los aprendizajes
Socioafectiva/personal	Motivación y expectativas educativas
	Ingreso de estudiantes al mercado laboral

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los desafíos reportados por los diferentes informantes, permite identificar las similitudes que distan mucho de ser fruto de la casualidad. Como ejemplo claro está la carencia de acceso a equipo tecnológico e internet, así como el desconocimiento correcto de su uso. En cuanto a los docentes, esta coyuntura y el conocimiento de su situación en relación con los recursos que disponen, invita a reflexionar sobre las condiciones en las que desempeñan sus funciones, su necesaria capacitación e, incluso, sus términos de contratación. En cuanto a los estudiantes, es una situación que confirma las dificultades que tienen, con o sin pandemia, para participar en sus procesos formativos, realizados aún más en las condiciones actuales.

También, conviene analizar de qué manera pueden diseñarse e implementarse estrategias encaminadas a apoyar a los docentes y a los alumnos en el manejo del estrés, dificultad relacionada con el incremento en la carga laboral y de actividades académicas. En definitiva, el cambiar del modelo de clases presencial al virtual (o híbrido en algunos casos) ha implicado asumir nuevos retos, formas de enseñar y aprender diferentes, y las dificultades inherentes a esta situación de contingencia, como sucede con la comunicación en el caso de los directores.

La importancia de identificar cuáles son las afectaciones que ha traído consigo la pandemia en el ámbito educativo, así como las dificultades que han teni-

do que enfrentar los estudiantes, docentes y directores de EMS para sobrellevar esta situación y procurar participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la gestión de los centros educativos, tiene un sentido de urgencia, pues la problemática continúa vigente, y se requiere de acciones emergentes y prontas para apoyarlos, sobre todo a los estudiantes que están en condiciones de vulnerabilidad de algún tipo. Estas acciones deben provenir de las diferentes instancias, autoridades y dependencias responsables de las políticas educativas y gubernamentales.

El cambio de modelo de educación presencial a distancia, no afecta a todo el alumnado por igual, sino que precisamente amplía la brecha de desigualdad para los grupos sociales marginados y con escasos recursos económicos, ya que “es prácticamente imposible realizar educación mediada por tecnología si se carece de la misma, o esta es de calidad subóptima” (Sánchez, et al., 2020, p. 21) coronavirus disease 2019, lo cual “desde perspectivas sociológicas, la academia ha demostrado cómo la brecha digital es parte constitutiva de la desigualdad educativa. Dicha desigualdad se está acrecentando en la actual crisis sanitaria (Plá, 2020, p. 32).

El panorama antes planteado luce desalentador, sin embargo, la educación a distancia también ofrece ventajas que deben aprovecharse por los sistemas educativos para continuar los procesos educativos durante la pandemia, pero también para incorporarlos de manera permanente después de esta.

Se requiere que los docentes reciban capacitaciones y formación para el manejo de las herramientas tecnológicas, así para su incorporación en su metodología de enseñanza. Esto no solo en el dominio de los recursos tecnológicos, también en el trabajo a distancia. Se requiere de los docentes competencias pedagógicas, de liderazgo y socioemocionales para satisfacer expectativas de los estudiantes en línea (Fernández et al., 2020), también para operar a través de un medio distinto y que puedan brindar educación pertinente y de calidad, incorporando recursos multimedia para diversificar los aprendizajes y motivar al alumnado ya que “las posibilidades que ofrecen son múltiples y cada vez más necesarias en un mundo donde prevalece el uso de la tecnología” (Zambrano-Zambrano y García-Vera, 2020, p. 242). Todo esto no debe ser una responsabilidad exclusiva de los docentes, sino una labor conjunta de todos aquellos involucrados en la educación.

REFERENCIAS

- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M., & Viteri, A. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19.
- Banco Mundial. (2020). COVID-19: Impacto en la educación y respuesta de política pública. 10.
- Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019). Medición de la pobreza. Pobreza en México.
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica, México, UNAM.
- Fernández, M., Hernández, D., & Herrera, L. (2020). Jóvenes con un futuro sombrío: media superior ante la pandemia. Nexos.
- Fernández, M., Hernández, D., Nolasco, R., de la Rosa, R., y Herrera, N. (2020). Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano.
- Hidalgo, G. (2021) Percepciones docentes sobre su práctica educativa durante Aprende en Casa II. Aguascalientes, México. En Medel Villafaña, C. y Diaz-Cabriales, A. (ed.) Libro educación, innovación y nueva normalidad. (pp. 54-67).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación. (ECOVID-ED). [Conjunto de datos]. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Núñez, F. E. (2021). Evaluación en tiempos de pandemia. Experiencias desde el contexto virtual. *Universciencia*, 57(19), 23-33.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2021). El liderazgo de los directores y directoras y por qué son tan importantes durante la pandemia COVID. Autor. Blog OCDE.
- Pedroza, H., Peniche, R. y Lizasoain, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuela eficaces de nivel medio superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 14-25. DOI: <https://doi.org/10.24320/riedie.2018.20.1.2170>
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 30-38). Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3).

Secretaría de Educación Pública (2020). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020. Autor.

Simons, H. (2009). El estudio de caso: teoría y práctica. Ediciones Morata, S.L.

Zambrano-Zambrano, Y., & García-Vera, C. (2020). Plan de entornos virtuales de aprendizaje y su aplicación en la asignatura de ciencias sociales en tiempo de pandemia COVID-19 para Estudiantes de bachillerato en Portoviejo, Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 232-245. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1215>

LA MICROHISTORIA EN LOS TIEMPOS DE COVID-19

Aurora Terán Fuentes

RESUMEN

Las herramientas metodológicas de la microhistoria son de utilidad para los estudiantes que se están formando como interventores educativos (licenciatura ofrecida por la UPN, Unidad Aguascalientes), para realizar diagnósticos y descripciones en diversos ámbitos en los cuales se puedan implementar proyectos de intervención, por tal razón, en la malla curricular se incluye la asignatura “Desarrollo regional y microhistoria”. En el primer semestre de 2020 se impartió dicha asignatura, la planeación original se modificó debido a la pandemia, originalmente se les solicitaría a los estudiantes la elaboración de tres narraciones microhistóricas: monografía, biografía y tradición oral, con el objetivo de investigar y recopilar testimonios en un entorno definido y escogido por ellos, no obstante, con la circunstancia emanada de la pandemia y la consecuente confinación, se tomó la decisión de realizar el ejercicio con las propias familias, lo que derivó en experiencias en las cuales los estudiantes fueron sujetos y objetos de investigación en el ejercicio de rescate de las historias familiares. En la presente ponencia se comunica la sistematización de la experiencia educativa, a partir de los productos (escritos) de los estudiantes, presentándose como una buena experiencia de aprendizaje a pesar del contexto de pandemia.

Palabras clave: microhistoria, intervención educativa, pandemia.

ABSTRACT

The methodological tools of Microhistory are useful for students who are being trained as Educational Auditors (degree offered by the UPN, Unidad Aguascalientes), to carry out diagnoses and descriptions in various areas in which intervention projects can be implemented, for this reason, the curriculum includes the subject "Regional development and microhistory". In the first half of 2020, the subject was taught, the original planning was modified due to the pandemic. Initially, students would be asked to prepare three micro-historical narratives: monograph, biography and oral tradition; in order to investigate and collect testimonies in an environment defined and chosen by them, however, due to the circumstance emanating from the pandemic and the consequent confinement, the decision was made to carry out the exercise with their own families, which led to experiences where students were subjects and objects of research in the exercise of the rescue of family stories. This presentation communicates the systematization of the educational experience, based on the written products of the students, presenting them as a good learning experience despite the context of pandemic.

Keywords: microhistory, educational intervention, pandemic.

INTRODUCCIÓN

El análisis de la práctica educativa así como su sistematización se traducen en una metodología de investigación educativa. Como docente a cargo de un curso sobre microhistoria en el tiempo de pandemia, y debido a las redefiniciones y ajustes de la planeación original para enfrentar entornos virtuales de aprendizaje, las experiencias de los estudiantes con respecto a la elaboración de tres productos relacionados con el enfoque de la microhistoria implicó un reto, no obstante, el contexto de pandemia permitió realizar ejercicios de rescate de información de las propias familias (originalmente realizarían trabajo de campo en diversas comunidades), con el objetivo de elaborar tres productos escritos de carácter narrativo: monografía, biografía y tradición oral.

La investigación consistió en analizar los productos de los estudiantes, así como la experiencia en la búsqueda de testimonios entre sus familiares y, de este modo, sistematizar una práctica educativa vinculada con contenidos de microhistoria con estudiantes de intervención educativa, nivel licenciatura.

Los estudiantes se dieron a la tarea de realizar narraciones de las historias de sus familias, y les sirvieron (desde la perspectiva estudiantil, más allá de criterios de evaluación) como una forma de rescate y valorización de sus historias de vida. A pesar del contexto de emergencia, los estudiantes lograron tejer relatos interesantes de su entorno familiar desde la óptica de la microhistoria.

El objetivo de la ponencia es comunicar la sistematización de la experiencia educativa a partir del análisis de las narraciones, así como los resultados obtenidos por parte de los estudiantes, concretados en diversas historias sobre sus familias, todo lo anterior mediado por la discusión sobre la microhistoria, desde la perspectiva teórica de Luis González y Carlos Ginzburg, lo anterior supuso replantear una situación de aprendizaje durante el tiempo de pandemia, para cumplir con los objetivos propuestos.

Lo valioso de la experiencia consistió en la recuperación de información, fuentes y testimonios familiares, y al mismo tiempo se externó el propio testimonio de los alumnos en un contexto de pandemia que obligó durante el confinamiento a vivir más tiempo en el entorno familiar.

El mundo de la microhistoria a manera de acercamiento teórico

Dentro de la disciplina de la Historia se encuentra una vertiente asociada con la reconstrucción histórica a partir de los pequeños universos, es decir, de lo micro, entendida como la historia de un pueblo, de una comunidad, de un barrio, de un grupo social, de una familia; en palabras de Luis González (2003), refiere a la historia de la *matria* que a diferencia de la historia patria se refiere al terruño, a lo cotidiano, a la madre en el sentido de cercanía, de lo que nos es conocido y familiar.

Con los estudiantes de Intervención Educativa se comenzó por discutir lecturas de Luiz González, debido a que es considerado el padre de la Microhistoria en México, por ende, su lectura es obligada, de este modo, se definieron los cuatro tipos de historia enunciadas y explicadas por González (2005) con la finalidad de identificar aquella relacionada con los pequeños universos a historiar, a saber, son las siguientes; de cada una se presenta un ejemplo:

1. Historia de bronce. Se refiere a la historia de los grandes héroes o modelos a seguir, tiende a volverse maniquea en el sentido de polarizar acontecimientos y personajes, para distinguir entre lo bueno y lo malo, es decir, es cuando nos cuentan relatos de héroes y villanos, ejemplo, ahora, con el contexto de celebración del Bicentenario de la Independencia, se sometió a discusión la figura de Agustín de Iturbide en el sentido que la mayoría de la historiografía liberal lo ha tratado como un villano, en otras palabras aparece como déspota, tirano, sanguinario, entra una serie de cualidades negativas, no obstante, se le resta valor y se trata de negar su papel como consumidor de la Independencia en nuestro país, por otro lado, el indiscutible Padre de la Patria en Miguel Hidalgo, en consecuencia implica su construcción como héroe nacional. Este tipo de historia también se le conoce como edificante y ejemplar, su objetivo no es ser fiel a los hechos y personajes, sino construir narrativas para generar modelos o ejemplos a seguir, así como para la construcción y consolidación de la identidad y la conciencia nacionales, por ende, también tiene fines didácticos.
2. Historia crítica. Este tipo de historia es la de denuncia, pone el dedo en la herida con respecto a acontecimientos en los cuales existieron injusticias, represión, abuso de poder y de autoridad. Su objetivo es llamar a la acción, es la relacionada con las marchas y las protestas que exigen justicia. Un ejemplo de esta historia es la contada por medios alternativos de comunicación con respecto al Movimiento Estudiantil del 68 y más en concreto lo

acontecido el 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco, relacionada con la represión, desaparición, privación de la vida a estudiantes, así como la impunidad y falta de transparencia.

3. Historia anticuaria. Regularmente es la historia caracterizada por relatos románticos, nostálgicos y con sabor añejo. Refiere al tipo de trabajo realizado por los cronistas con la recuperación de testimonios. Es fundamental la historia oral ante la carencia o escasez de fuentes escritas. Ejemplos los encontramos en las monografías de comunidades. Recupera y reconstruye la historia de aquellos grupos o sujetos que no dejan fuentes escritas, en consecuencia es fundamental el testimonio.
4. Historia científica o académica. Finalmente la historia realizada con el quehacer teórico y metodológico, enmarcada por el trabajo en archivos, así como la sistematización y análisis de fuentes, es la científica o académica. Es fundamental la construcción de hipótesis y la invitación a reflexionar sobre el tiempo y sobre el sujeto inmerso en la dimensión temporal y espacial. El ejemplo de este tipo de historias se encuentra en la producción historiográfica publicada en editoriales y revistas académicas y científicas que pasan por procesos de arbitraje.

Cada historia tiene una función específica: a la crítica le corresponde denunciar, a la de bronce construir y difundir modelos a seguir, la anticuaria se relaciona con las acciones de recuperar hechos y personas del olvido (González, 1978), finalmente la científica aporta a la consolidación de la disciplina en cuanto a discusiones historiográficas, teorías y métodos.

El mundo de la microhistoria se vincula con el de la historia anticuaria, con la recuperación y utilización de herramientas teóricas y metodológicas de la historia académica o científica, lo anterior supone, discutir académicamente el valor del testimonio oral como fuente histórica, y revaloriza desde el trabajo académico las historias del terruño y de la vida cotidiana, por ende, también abreva de la perspectiva de la historia cultural al tomar en cuenta fuentes tradicionalmente despreciadas por la historia patria, militar, nacional y universal. La historia cultural teje con fuentes como las orales, los cuentos, las leyendas, las fotografías, la miscelánea, los sueños, las ideas, etcétera, no busca la precisión de los datos, pero sí, el entendimiento de visiones de mundo, este tipo de historia se alimenta con elementos de la Antropología (Burke, 2000).

Por su parte, Carlos Gizburg (1999), considerado el padre de la microhistoria italiana, centra su aporte en el trabajo con fuentes documentales (puede ser un solo documento) que permitan la reconstrucción de microcosmos, bajo

los cuales se puedan construir imágenes de mundo, su paradigma la denominó indiciario.

En consecuencia, la perspectiva de la microhistoria permite el acercamiento a pequeños grupos o personas, para construir sus historias a partir del testimonio, como fuente fundamental, con el objetivo de identificar códigos culturales, formas de ser, cosmovisiones, creencias, valores y tradiciones, retratar la vida cotidiana, con el objetivo de conocer a profundidad al grupo o personas.

Relación microhistoria-intervención educativa

¿Por qué los estudiantes de Intervención Educativa llevan en su carga curricular una materia relacionada con la microhistoria? La respuesta radica en dos de las competencias medulares de todo interventor: el diseño e implementación de estudios diagnósticos y la caracterización de entornos o grupos de sujetos de intervención.

Realizar un diagnóstico para detectar una serie de problemáticas o situaciones a mejorar, supone el acercamiento a grupos o personas, por ende, es fundamental hacerlo teniendo cuidado de identificar códigos culturales, traducidos en historias, prácticas, creencias, valores, usos y costumbres, entre otros elementos; en consecuencia utilizar las herramientas metodológicas brindadas por la microhistoria para un diagnóstico, supone un ejercicio de contextualización, con la finalidad de evitar la imposición o las ideas preconcebidas externas, por otro lado, es importante la caracterización del contexto en el cual se hará una intervención, lo que supone, comprender elementos y códigos culturales.

De ahí, un Interventor debe adquirir la habilidad para registrar testimonios, ser un excelente entrevistador, crear un clima propicio para el diálogo, tener paciencia para la escucha, y romper el hielo para favorecer un ambiente relajado y de confianza.

Por otro lado, la recuperación de la memoria colectiva de un grupo es susceptible de convertirse en un proyecto de intervención educativa, como una forma de fortalecer el tejido social, evidenciar la identidad cultural, y empoderar a partir de las historias propias y locales a grupos y personas.

Tres construcciones escritas desde la perspectiva de la microhistoria

Centrándonos en la experiencia educativa y los productos realizados por los estudiantes, se les solicitó como parte del proceso de evaluación la elaboración de

forma individual de una monografía histórica, una biografía y un escrito de tradición oral, con testimonios recopilados de una comunidad, fraccionamiento, grupo o barrio, ajeno al entorno del alumno con la intención de tomar distancia, no obstante, por el confinamiento a causa de la pandemia, se replanteó la actividad y la tuvieron que desarrollar con sus familias, porque precisamente se llevaría a cabo durante los meses de marzo y abril de 2020, periodo de mayor confinamiento, que implicó un alto en diversas actividades educativas, culturales, económicas y turísticas, entre otras.

En la primera parte del curso, todavía en modalidad presencial, se discutieron los postulados teóricos de Luis González y se identificaron las características de la microhistoria, además de realizar ejercicios de escritura narrativa, con el fin de construir historias o relatos, e identificar la importancia de la escritura como parte del oficio de un historiador.

A pesar del conflicto presentado producto de la pandemia con respecto a la obtención de testimonios para sus escritos, realmente se resolvió de una forma económica, la indicación para los estudiantes fue construir sus tres escritos a partir de testimonios de diversos miembros de sus familias, cabe aclarar que, para algunos el acercamiento a sus abuelos para el trabajo de tradición oral, no fue posible, debido a los posibles riesgos de contagio.

A continuación se presenta una sistematización de las temáticas de elección libre abordadas por los estudiantes, como resultado de los testimonios obtenidos. Como nota, se debe mencionar que se trabajó con un grupo de siete estudiantes, que llevaron un ritmo diferente en la elaboración de sus productos, por tal razón no se cuenta con siete escritos de cada tipo de narración microhistórica, no obstante, la comunicación y retroalimentación con los siete fue continua. También en este apartado se explica de una forma somera algunas características de cada escrito microhistórico.

La monografía histórica es un texto caracterizado por abordar un tema (para nuestro caso un tema relacionado con las respectivas familias), la narración se define por ser impersonal y se utilizan fuentes secundarias y testimonios, las primeras son para poner en discusión y en una perspectiva más amplia el tema trabajado. De este modo, las temáticas trabajadas por los estudiantes fueron: la gastronomía familiar, la navidad de la familia, el Día de la Santa Cruz, y las fiestas de navidad en la familia materna y paterna.

La biografía es un género de la historia, mediante el cual se construye la historia de vida de un personaje, regularmente es la narración en primera o tercera persona. Y dicha historia permite identificar diversos aspectos del contexto y la época, algunos de ellos son políticos, culturales, económicos, territoriales,

valorales, etc. Desde el enfoque de la microhistoria se trabaja sobre todo con testimonios orales y fuentes documentales (escritas y visuales) de los archivos familiares. Los relatos de los estudiantes de sus parientes biografiados fueron los siguientes: una estudiante entrevistó a su mamá y su narración trató del nacimiento, estudios, su fiesta de quince años y la venta de gorditas; otro estudiante también recuperó el testimonio de su mamá y trató los temas de la migración, la conformación de su familia, la dedicación al hogar y los trabajos de la época de juventud. El tercer estudiante platicó con su abuelo y escribió sobre la niñez, el duelo por la pérdida de seres queridos, el ferrocarril, la conformación de la familia, la jubilación y la vejez. Otra estudiante, a partir del testimonio de su madre, escribió sobre su nacimiento, su paso por la escuela, las vacaciones en la infancia, la migración, el trabajo en una fábrica, el noviazgo y matrimonio, y los sueños no realizados. Por su parte, una estudiante recopiló el testimonio de su abuela materna y su escrito versó sobre el nacimiento, los estudios hasta el cuarto grado de primaria, la participación en concursos de baile, la infancia, los viajes, el origen humilde de los padres, las labores domésticas de las mujeres de la familia, sueños no realizados, cuestiones de salud y prácticas religiosas. La última estudiante, con la biografía de su abuela, construyó su historia sobre el nacimiento, las tareas de sus padres, la pérdida de mano, sus gustos, su concepción de la felicidad y la ausencia de los seres queridos.

Finalmente la tradición oral permite la reconstrucción y recreación de una época a partir de los testimonios. Es este tipo de relato es importante también recuperar la memoria o el recuerdo de los informantes, con respecto a una época anterior a la propia, es decir, preguntarles sobre su padres y abuelos (generaciones anteriores), así como lo que ellos transmitieron. En consecuencia se recrea la época del informante y una época anterior, ambas se pueden someter a comparación. Los cinco escritos presentados por los alumnos se enfocaron de la siguiente manera: el primero a partir del testimonio de su abuela redactó sobre las relaciones de pareja; el segundo con el testimonio de su abuelo abordó el tema de los barrios tradicionales de Aguascalientes a mediados del siglo XX; en el tercer relato, teniendo como base el testimonio de la mamá, se escribió sobre la navidad; el cuarto relato con información de una tía, trató sobre las relaciones sociales y la escuela; y el quinto, con información del padre, narró sobre los algodonos de azúcar.

Las diferentes narraciones microhistóricas representaron una fuente de información familiar de gran valor para los estudiantes, los cuales reconocieron ser parte de diversas tradiciones familiares y también les sorprendió algunos datos de las historias familiares que les eran desconocidos. Por ejemplo, en los escritos

sobre tradiciones como la navidad y la fiesta de la santa cruz, los estudiantes se identificaron como parte de ellas, reconocieron su importancia para la cohesión familiar y se saben depositarias de las mismas. Con respecto a datos de las biografías de familiares, llama la atención en los escritos el desconocimiento que tenían los estudiantes de las experiencias o vivencias de sus familiares en la infancia, en sus escritos se observa que valoran haber escudriñado en las biografías de sus familiares para conocerlos y comprenderlos mejor. Es decir, el ejercicio supuso una fuerte carga subjetiva y personal, al ser parte del entorno de levantamiento de información.

Por otro lado, como se ha mencionado también fue significativo el ejercicio de escritura porque se fabricaron narraciones personales, lo anterior entrañó tener un acercamiento a prácticas de escritura en las cuales se refleja la urdimbre a partir de los testimonios, porque tuvieron que tejer los testimonios con la narración personal, en la cual dominó el sentido personal sin quitar protagonismo a las voces de los familiares.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, me gustaría compartir algunos de los comentarios de los estudiantes sobre el ejercicio. En primer lugar, se reconocieron como receptores y miembros activos de tradiciones familiares; por otro lado, externaron que en ocasiones fue duro y triste la plática con los familiares debido a sueños trunco, tristezas por muertes, accidentes y otro tipo de desgracias. En general, el balance fue positivo.

Es importante mencionar que se terminó por trabajar la identidad cultural/familiar, aunque no fuera el objetivo principal del ejercicio, sin embargo, nos encontramos con una actividad de aprendizaje muy significativa para los estudiantes, que requirió de posteriores sesiones virtuales para discutir la importancia de la microhistoria como una perspectiva metodológica en el quehacer del interventor educativo.

En consecuencia, al hablar de la significativa la carga subjetiva, al finalizar el ejercicio, era indispensable, como está dicho en las líneas del párrafo anterior, retomar con los estudiantes la vinculación de la microhistoria con la intervención educativa, porque urgía tomar distancia y analizar fríamente el planteamiento microhistórico en relación a su futuro trabajo profesional con respecto a la ela-

boración de diagnósticos y caracterización de diversos entornos. Fue necesario debido al involucramiento por ser parte del grupo en el cual estaban aplicando las herramientas de la microhistoria, dando como resultado la construcción de narraciones que son parte de las propias historias.

Con respecto al acto de dialogar/conversar/entrevistar, los alumnos tomaron conciencia del distanciamiento en función que tienen con los miembros mayores de sus familias, y testificaron lo grato de conocer diversas historias familiares y pasar tiempo conversando, traducido en tiempo de calidad, valioso para el intercambio intergeneracional.

Finalmente, el contexto de pandemia permitió el llevar a cabo el ejercicio de las tres narraciones microhistóricas obteniendo la información testimonial de las familias, por ende, una fortaleza del ejercicio, fue el hecho de aprovechar la convivencia familiar en función de situaciones dialógicas, lo anterior supone que nuestros entornos cotidianos y familiares son óptimos como ambientes de aprendizaje. La pandemia en el tiempo de confinamiento abrió puertas al interior de los hogares para continuar con procesos de aprendizaje, en el sentido expuesto por Luis González de construir la historia *matria*, la historia del terruño, la historia de familia.

REFERENCIAS

- Burke, P. (2000). *Formas de Historia Cultural*. Alianza.
- Ginzbug, C. (1999). *El queso y los gusanos*. Atajos.
- González, L. (1978). Hacia una teoría de la microhistoria. *Memorias de la Academia Mexicana de la Historia. Correspondiente de la Real de Madrid*, Tomo XXX. (pp. 54-65). México: Academia Mexicana de la Historia.
- González, L. (2003). *Otra invitación a la microhistoria*. Fondo de Cultura Económica.
- González, L. (2005). De la múltiple utilización de la Historia. En C. Pereyra et, al. *Historia ¿Para qué?* (pp. 53-73). Siglo XXI.

INCLUSIÓN, FAMILIA Y PANDEMIA, EL CASO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA ZONA ESCOLAR 18, NIVEL PRIMARIA EN EL ESTADO DE AGUASCALIENTES

Alma Jayme Barrientos
Margarita Reyes Alonso

RESUMEN

El presente artículo de investigación empírica explora las situaciones familiares relacionadas con la manera de enfrentar la educación a distancia en el ciclo escolar 2020-2021 con los estudiantes de educación de la zona escolar 18 nivel primaria perteneciente al SISAAE Pocitos en el estado de Aguascalientes con la finalidad de que a partir de los resultados se puedan proponer estrategias de innovación tecnológica que prepare tanto a padres de familia como a docentes para que la atención a este grupo de estudiantes sea lo más incluyente posible, partiendo de que el término *inclusión* ya promueve abordar las especificidades de cada individuo. Los resultados reportan que en su mayoría fueron los padres quienes se adaptaron al trabajo escolar desde casa, seguido de los abuelos y otros familiares, que trataron de adaptar las propuestas innovadoras que enviaban de la escuela. Como conclusión, ninguna innovación puede presumir de serlo si no se atendiera la diversidad de niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave: inclusión, familia, pandemia, educación a distancia.

Correos electrónicos: alma.jaime@iea.edu.mx
margarita.reyes@upn011.edu.mx

Instituciones: Instituto de Educación de Aguascalientes
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011 Aguascalientes

ABSTRACT

This empirical research article explores the family situations related to the manner of facing distance education in the 2020–2021 school year with education students from school zone 18 primary level belonging to SISAAE Pocitos in the state of Aguascalientes, the purpose is that, based on the results, technological innovation strategies can be proposed to prepare both parents and teachers so that the attention to this group of students is as inclusive as possible, based on the fact that the term inclusion already promotes addressing the specificities of each individual. The results report that it was mostly parents who adapted to homeschooling, followed by grandparents and other relatives who tried to adapt the innovative proposals that the school sent. In conclusion, any innovation can be applied if the diversity of children and adolescents are not addressed in the contexts of each one of them.

Keywords: inclusion, family, pandemic, long distance education.

*La propuesta educativa debe ser sensible
a la diversidad de los niños.*

Francesco Tonucci

INTRODUCCIÓN

El proceso de declaración de la COVID-19 como pandemia, que trajo como consecuencia el cierre de las escuelas de todos los niveles en marzo de 2020 y hasta agosto de 2021, ha tenido un alto impacto en la educación. En el caso mexicano, más de 35 millones de estudiantes y dos millones de docentes se vieron súbitamente privados del espacio escolar, que es el lugar educativo por excelencia. Ello ha llevado a la búsqueda de un replanteamiento rápido sobre cómo dar continuidad al quehacer educativo. En la nueva circunstancia, maestros y alumnos tienen que comunicarse desde sus respectivos hogares, en vez de encontrarse en la escuela. Es claro que se trata de un recurso coyuntural y de ninguna manera de una suplencia del plantel escolar.

Marco referencial

El siglo actual trae como una de sus características principales la globalización, proceso que exige un hombre más preparado para enfrentar todos los desafíos que las sociedades de la información y el conocimiento traen consigo (Ocampo, Camarena & De Luna, 2011), la realidad es que no todos están preparados para enfrentar dichos retos, ya que no tienen acceso a las oportunidades educativas que los preparan para enfrentarlos.

La equidad en educación es definida por la UNESCO (2002) como educar a las personas tomando en cuenta sus diferencias y necesidades y además que sus condiciones a nivel económico, geográfico, demográfico, ético y de género no sean un impedimento a su aprendizaje; resulta importante también señalar que otra de las metas que deben alcanzarse es que todos los objetivos de educación deben ser alcanzados por el mayor número de estudiantes.

Demeuse (2002) enlista cuatro principios de equidad que deben hacerse presentes en la educación en cualquier nivel: igualdad en el acceso, en las condiciones o medios de aprendizaje, en los logros o resultados y en la realización social de estos logros.

La estrategia *Aprende en Casa*, de la Secretaría de Educación Pública, en su canal de YouTube, el 10 de febrero de 2021 publicó un video titulado #AprendeEnCasa III | Educación Especial | Y a los cuidadores, ¿quién los cuida? | 10 de febrero 2021, en el que define la inclusión como “una perspectiva transversal que privilegia la atención a las necesidades, características, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, considerando la diversidad del estudiantado, particularmente de aquellos en los que puede existir riesgo de exclusión”; el video también comenta que “es un proceso para asegurar el acceso, permanencia y éxito en los aprendizajes para todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, que promueve entornos donde toda persona es valorada con sus diferencias”.

Planteamiento del problema

Al llegar la COVID-19 a nuestro país y, en específico, al estado de Aguascalientes, los servicios educativos de apoyo a los niños, niñas y adolescentes que presentan capacidades diferentes se vieron afectados al igual o más que el resto del alumnado; al darse el cierre de las instituciones educativas como medida de prevención y de manera tan radical, no se dio el tiempo para planificar estrategias que dieran frente a los retos que implicaba cumplir con el derecho a recibir educación de calidad a los estudiantes de Educación Especial.

La falta de la rutina diaria que proporciona la escuela implica un reto para los alumnos que son sensibles al cambio (como los que presentan el Trastorno del Espectro Autista), ya que ellos requieren de una incentivación constante para llevar a cabo su proceso de aprendizaje, así como el alumnado que presenta déficit de atención o que necesita la presencia física de un adulto, explicación detenida, utilizar material concreto, visual o auditivo, entre otros.

En ciertos casos, se observó la suspensión de tratamientos específicos en psicopedagogía, fonoaudiología, fisioterapia, psicología, psiquiatría, por lo que se puso en riesgo su evolución educativa.

Por lo tanto, es cuestionable reflexionar cómo se hace desde la educación especial para trabajar la escuela a distancia y las formas de acompañamiento al discente que presenta discapacidad o BAP (barreras para el aprendizaje y la participación) en su trayectoria educativa, qué ocurrió con los NNA (niños, niñas y adolescentes), cuya presencia en el aula es de suma importancia, así como el contacto físico, la mirada, el vínculo con pares y la guía en forma permanente del docente.

La cultura a través de la red, o cibercultura, fue una nueva manera de generar categorías sobre conceptos, formas de pensar, actitudes, comportamientos

estereotipados o estrategias de comportamiento de cada individuo y de todos los individuos como entorno social, todo esto siendo mediado por las tecnologías de la información y comunicación (Van Rjv, 1990)

Las características de la cibercultura son: está conectada, es instantánea, está interactuando y crea enlaces inteligentes para ofrecer posibilidades; por el intento de unificación cultural, gracias a la globalización, hay muchos que se quedan fuera por no poder conectarse. La cibercultura debería ser vista para incluir, para que todos podamos expresarnos, dar a conocer lo que hacemos y lo que otros hacen.

METODOLOGÍA

El objetivo del trabajo fue explorar la forma en la que la familia de los estudiantes de primaria en educación especial enfrentó los retos relacionados con la educación a distancia en tiempos de pandemia. El objetivo específico fue identificar estrategias de atención a este grupo vulnerable de educandos en futuras situaciones parecidas a pandemia. El enfoque del estudio fue cuantitativo, y un estudio exploratorio descriptivo.

La población se conformó por docentes de educación especial del SISAAE (Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas) “Pocitos”, Aguascalientes, Aguascalientes. La muestra estuvo conformada por 23 docentes.

Se utilizó el formulario “Inclusión, familia y pandemia” (Jayme y Reyes, 2021), y una adaptación de “Estudio longitudinal acerca de las implicaciones de la COVID-19 en el Sistema Educativo del estado de Aguascalientes” (Instituto de Educación de Aguascalientes, 2021).

Procedimiento

Se revisó el formulario del “Estudio longitudinal acerca de las implicaciones de la COVID-19 en el Sistema Educativo del estado de Aguascalientes” para revisar los reactivos y su pertinencia.

Se pidió autorización al Instituto de Educación de Aguascalientes para retomar los reactivos necesarios y aumentar algunos otros que se consideró pertinente agregar para los fines de la investigación.

Se diseñó el formulario en Google Docs y se contactó con la supervisora de educación especial del SISAAE Pocitos para que, a su vez, lo compartiera con sus maestros de educación especial.

Se recibieron respuestas y procedimos a analizarlas de manera cuantitativa descriptiva.

A partir de los resultados se plantearon algunas propuestas que permitieran que el uso de la tecnología incluyera a todos los estudiantes.

RESULTADOS

Los docentes consideran que el cierre de las clases presenciales afectó a los alumnos de educación especial en varios sentidos:

- Factores académicos: disminución de la capacidad de análisis, falta de habilidad en la toma de decisiones, rezago educativo por reprobación, por extraedad, por falta de formación y habilidades docentes, por no trabajar en casa, por no conectarse a clases y, por lo tanto, deserción, pobre desarrollo de hábitos y falta de mediación constante (los niños de educación especial la requieren).
- Factores contextuales: rezago educativo por falta de acceso a Internet, por resistencia al uso de tecnología y por miedo al contagio, ya no tenían acceso a la escuela como su lugar seguro.
- Factores sociales: disminución de habilidades para el desenvolvimiento y trabajo en equipo, aislamiento en casa, deseos por regresar al aula para convivir con sus compañeros, depender de las figuras cuidadoras para realizar sus actividades escolares
- Factores emocionales: baja autoestima, miedo al contacto con otros niños, falta de adaptación a la modalidad virtual y miedo al regreso a la modalidad presencial.
- Factores de maduración: desarrollo de habilidades motrices y maduración de estructuras mentales que impactan en el aprendizaje.

Los docentes identifican que las principales consecuencias que han identificado en el sistema educativo a causa de la pandemia son el rezago contextual y académica, la deserción y disminución de la comprensión lectora.

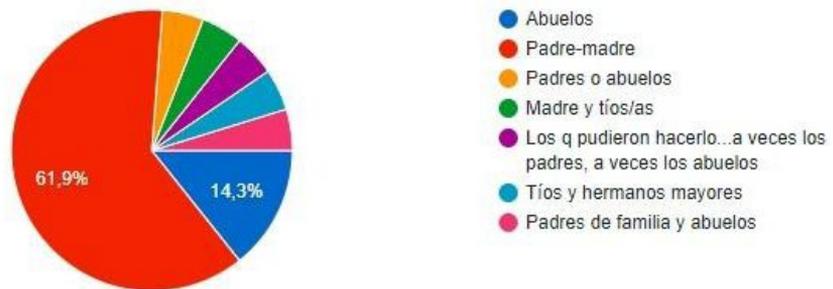
Al centrarse en el tema de la familia los docentes respondieron a la pregunta: ¿Existieron factores familiares que afectaron el rendimiento escolar de sus estudiantes? Las principales respuestas fueron: afectó el trabajo de los padres, la falta

de compromiso, la disposición para colaborar en sus tareas, disminución de los recursos económicos a causa de la pandemia, defunciones en la familia, violencia, falta de conocimiento de prácticas de enseñanza en los padres de familia y hacerles la tarea a los hijos.

A continuación, se presenta la gráfica que muestra quién atendió las actividades de los alumnos.

Figura 1. *Relación de las figuras familiares que atendieron las actividades de los alumnos durante el ciclo escolar 2020-2021*

¿Quién atendió las actividades académicas de sus alumnos?



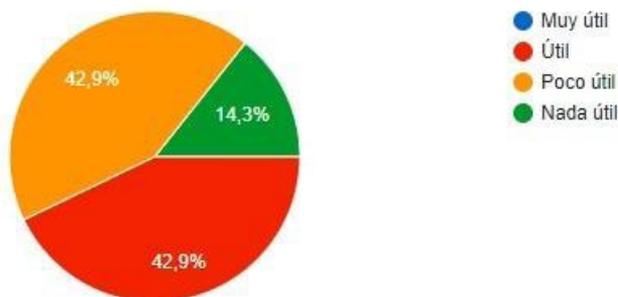
La gráfica muestra que en su mayoría (61.9%) el padre o madre las atendieron, la segunda respuesta con mayor incidencia fue que los abuelos fueron los encargados de supervisar las actividades de los alumnos, en menores cantidades aparecen que se turnan para supervisarlos o que tíos o hermanos mayores supervisan las actividades.

En el rubro de los padres de familia y las actividades académicas, los docentes reportaron que, para ellos, en algunos casos, resultó complejo evaluar debido a la dificultad de conexión desde casa o a la poca participación de los padres de familia ya que eso dificultó la aplicación de instrumentos de evaluación, por otro lado, en algunos casos eran los papás los que elaboraban las tareas de sus hijos.

Por último, los docentes reportaron la utilidad de las iniciativas del Gobierno Federal; en el caso de los estudiantes de educación especial el 57.2% afirman que les fueron poco o nada útiles, ya que para educación especial únicamente se produjeron programas dirigidos a los niños con problemas de aprendizaje académico, pero no para los niños con barreras cognitivas, para los docentes y los padres de familia. A continuación una gráfica que plasma los resultados:

Figura 2. Percepción de utilidad de las acciones implementadas por parte de la Autoridad Educativa Federal

¿Qué tan útiles les fueron las acciones implementadas por parte de la Autoridad Educativa Federal (Aprende en Casa, Red Edusat, Estrategia Radiofónica y Plataforma Aprende 2.0)?



Tanto el acompañamiento y valoración de la ayuda psicosocial fue a través de los padres, aprendieron técnicas como manejar el estrés y dinámicas de implementación con sus hijos, como la importancia de crear nuevas rutinas en sus casas.

Si la educación es factor clave para el correcto funcionamiento cotidiano de las sociedades, la interrupción por pandemia trajo consigo impactos profundos en los aprendizajes, en lo tocante a lo social y a lo psicológico; por ende, para los docentes de Educación Especial fue un reto el cumplir los objetivos pedagógicos y brindar acompañamiento a los estudiantes en la distancia.

Así mismo, cabe puntualizar que los alumnos que estaban siendo atendidos en el área hospitalizada prescindieron de la atención presencial de sus docentes, ellos tuvieron que entregar cuadernillos o mandar videos explicativos para que ellos junto a su familia pudieran atender asuntos de aprendizaje, lo cual sin duda no fue constatado. Y aunque la estrategia de *Aprende en casa* presentó recursos para este sector de la población no fue tan pertinente, puesto que por lo regular dichos videos son orientaciones pedagógicas tanto para padres como para maestros; sin embargo, tomando en cuenta que los padres, tutores o adultos, quienes tuvieron la responsabilidad de atender a los alumnos, no tienen en su mayoría formación docente y debido a los horarios laborales de muchos de los familiares no fue posible abonar a los procesos educativos de los discentes.

El alumnado de las escuelas de educación especial constituye uno de los grupos más vulnerables con la situación de continuar las clases desde sus hogares. Dentro de dichas dificultades, se destacan:

La problemática económica: sin duda inherentes a las familias de bajos recursos, monoparentales, con situación de desempleo como consecuencia de la pandemia.

El acceso a Internet: algunas familias cuentan con una conexión estable o con ninguna; ni con equipos informáticos pertinentes al acceder a las actividades propuestas por los docentes. O el hecho de tener que compartir dichos dispositivos electrónicos conflictuaba la conectividad sincrónica.

Dificultades en el acceso o comprensión de los entornos digitales: Puesto que no todas las aplicaciones son fáciles de usar y entender. En el contenido curricular (concerniente con la comprensión de textos, imágenes o vídeos), en la navegación (el acceso a páginas web, la configuración, uso e instalación de aplicaciones) son sin duda grandes desafíos para el alumnado con capacidades diferentes, intelectual o física o del desarrollo, problemas en el proceso de la lectoescritura, entre otros.

El rol de la familia en la atención y seguimiento de las actividades académicas: Algunas familias presentan precarias competencias digitales que permean el uso efectivo de muchos recursos tecnológicos; así mismo, se detectó que al menos un 48% de dichos alumnos estuvieron a cargo de sus abuelos o personas ajenas, lo cual implica valorar no sólo la responsabilidad en la tarea educativa por parte de los padres de familia, sino sus posibilidades para atenderlos, ya que algunos de ellos tenían que salir a trabajar, lo cual supone situaciones de estrés y frustración. Así mismo, puntualizar que las familias no pueden asumir el rol de profesionales de la educación en atención a sus hijos.

La praxis docente adecuada a la virtualidad: Sin duda, la magra formación para el apoyo de procesos de aprendizaje y de enseñanza a distancia, el desconocimiento de los EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje) y la selección del más pertinente, tanto para el docente como para el alumno; sobre todo y en lo tocante al tema de inclusión éste último (discente) debería haber sido el eje rector de dicha selección.

CONCLUSIONES

La presente investigación pretende brindar reflexiones a los docentes de educación especial y de aula regular, supervisores, asesores técnicos pedagógicos, directivos y cualquier persona interesada en vislumbrar la educación en situaciones complicadas, como lo son las pandemias; es necesario poner todos los

esfuerzos humanos, recursos tecnológicos y las estrategias didácticas que estén disponibles al contexto, que sean creativas y que alcancen a todos; asimismo, es necesario potencializar prácticas educativas inclusivas centradas en educar desde y para la diversidad, es un reto que se tiene a nivel global. La educación tiene que defender la equidad, trabajar por respetar la diversidad en una sociedad intercultural atendiendo a los estudiantes, maestros y padres de familia para facilitar el aprendizaje con la colaboración de todos.

Resulta importante tener presente que ninguna innovación educativa puede presumir de serlo si no atiende a la diversidad de niños, niñas y adolescentes. Nos enfrentamos a una oportunidad crucial para avanzar en lo tocante a la educación inclusiva trabajando colaborativamente con los equipos especialistas que se tienen en cada comunidad educativa.

También es relevante promover el uso de la tecnología como parte de nuestro diario trabajar, vivir y convivir, que todos se incluyan y que se promueva la comprensión de que la cultura mediada por la tecnología o cibercultura es parte de nuestra y podemos aprovecharla a favor de los procesos de aprendizaje de todos.

Hay que considerar que el manejo del estrés y la resiliencia son elementos necesarios para el sano desempeño educativo y sin embargo el trabajar a distancia con directivos, profesores, familias y alumnos es una gran experiencia y a su vez un área de oportunidad; ya que la contingencia sin duda ayudó en el crecimiento profesional al desarrollar creatividad para adaptar, discernir o privilegiar aprendizajes significativos; pero sobre todo rescatar los imprescindibles.

Se requiere tener mayor conocimiento y cercanía con familias en aras de apoyar el aprendizaje de sus hijos, ya que se requiere dar énfasis al enfoque humanista al ahondar de manera práctica en que cada hogar es diferente, así como cada docente tiene su propio desarrollo pedagógico.

REFERENCIAS

- Demeuse, M., Crahay, M., Monseur, C. (2001). "Efficiency and Equity". En: Hutmacher, W. et al (2001) (Eds), En *Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Kluwer Academic Publisher.

Ocampo, F., Camarena, P. & De Luna, R. (2011). Los desafíos de las instituciones de educación superior de México en la sociedad del conocimiento. *Revista Innovación Educativa*, 11,(57), octubre-diciembre, 2011.

UNESCO (2002) citado en Bracho, T. y Hernández, J. (2009). Equidad educativa: Avances en la definición de su concepto. Congreso Mexicano de Investigación Educativa. Veracruz.

IMAGINARIO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA ANTE LA COVID-19. EL CASO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN AGUASCALIENTES

Jorge Alejandro Reyes Eguren
Cintya Guzmán Ramírez
José Antonio Pérez López

RESUMEN

El presente trabajo se desprende de un estudio mayor titulado “Estudio Longitudinal acerca de las Implicaciones de la Covid-19 en la Educación Básica del Estado de Aguascalientes, México” realizado en 2021, con el objetivo de identificar las implicaciones que ha tenido el periodo de confinamiento y posconfinamiento provocado por la pandemia Covid-19 en el Sistema Educativo Estatal desde la perspectiva de docentes, directores y autoridades educativas de educación básica. Se explora la dimensión de Evaluación a fin de documentar experiencias de evaluación educativa en Educación Básica en el Estado tanto en modalidad a distancia como en línea, derivado de las necesidades educativas presentes ante la contingencia sanitaria por Covid-19. Destaca dentro del presente análisis la necesidad del desarrollo de competencias digitales entre los actores educativos dentro de la relación disciplina, pedagogía y tecnología; sin embargo, la presente clasificación de herramientas y recursos tecnológicos, así como de técnicas y posibilidades de evaluación, da muestra también de la resiliencia de un sistema y actores

Correos electrónicos: jorge.reyese@iea.edu.mx
cintyaguzr@gmail.com
jose.perez@iea.edu.mx

Institución: Instituto de Educación de Aguascalientes

educativos interesados por abrirse paso y ofrecer alternativas de formación ante un contexto desconocido, que día a día dificulta aún más la tarea de la permanencia, la motivación y el logro académico.

Palabras clave: evaluación educativa, educación básica, COVID-19, educación a distancia, educación en línea.

ABSTRACT

This paper is part of a larger study entitled “Longitudinal Study on the Implications of Covid-19 in Basic Education in the State of Aguascalientes, Mexico” conducted in 2021, with the objective of identifying the implications that the period of confinement and post-confinement caused by the Covid-19 pandemic in the State Educational System from the perspective of teachers, principals and educational authorities of basic education. The dimension of Evaluation is explored in order to document experiences of educational evaluation in Basic Education in the State, both in distance and online modalities, derived from the educational needs present in the face of the health contingency caused by Covid-19. The present analysis highlights the need for the development of digital competencies among educational actors within the relationship between discipline, pedagogy and technology; however, the present classification of technological tools and resources, as well as evaluation techniques and possibilities, also shows the resilience of an educational system and actors interested in making their way and offering training alternatives in an unknown context, which day by day makes the task of permanence, motivation and academic achievement even more difficult.

Keywords: educational evaluation, basic education, COVID-19, distance education, online education.

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso en constante cambio, determinado en sí mismo por una amplia gama de actores y factores que convergen en un contexto, con la primordial finalidad de la formación y transmisión de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. De tal causa que dicha convergencia se traduce en una realidad impresa con descriptores ubicados tanto al interno del aula como fuera de ella.

En relación, Ravela (2006) menciona que el evaluar consiste básicamente en valorar una realidad, en este caso educativa (una institución, las competencias de un conjunto de individuos, un sistema educativo), comparando evidencia empírica sistemática con un referente o definición conceptual acerca de lo deseable para dicha realidad. Es decir, podemos entender la evaluación educativa como una vía clara para acercarse a la condición deseable de una educación “apropiada” o “pertinente”.

Las evaluaciones como tal sirven a distintas finalidades o necesidades educativas; dentro de las principales, podemos ubicarlas en relación con la acreditación y certificación, la selección, la toma de decisiones “blandas” o decisiones de mejora, la toma de decisiones “duras”, el establecimiento de incentivos y sanciones, así como para la rendición de cuentas (Ravela, 2006).

Esta gama de posibilidades refiere en esencia a dos grandes grupos: las evaluaciones con consecuencias directas e importantes y otras con una mira específica al aprender para mejorar, “la vocación principal de toda evaluación es incidir sobre la realidad” (Ravela, 2006, p. 7), hecho por el cual se vuelve imperativo procurarla y proveerla dentro del ámbito educativo; sea desde la evaluación en el aula hasta la evaluación de los centros o sistemas educativos.

La actual pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19), ubicada por primera ocasión en Wuhan, China, en diciembre de 2019, generó una serie de repercusiones en todo país que afectaron fuertemente varios ámbitos, entre ellos el educativo, donde una de las principales repercusiones a nivel global fue el cierre de clases presenciales, con la necesidad de migrar de manera repentina y forzada a modelos de enseñanza en línea, a distancia o híbridos (presencial-a distancia) que pudieran permitir tanto a instituciones como a estudiantes continuar con sus actividades educativas, sin la necesidad de poner en riesgo a los miembros de la comunidad.

Actualmente (2022) en México se han generado campañas nacionales de vacunación dirigidas a personal docente y no docente de instituciones educativas,

de todos los niveles educativos, así como hacia la sociedad en general (con atención a grupos de edades), planteando además protocolos y guías para el regreso a clases presenciales. Sin embargo, la pandemia está aún latente y se presentan altibajos en función del registro de contagios; por lo que aún hoy el regreso a las aulas o trabajo a la distancia es intermitente y depende del Semáforo de Riesgo Epidemiológico (Secretaría de Salud, 2022). En este sentido, la realidad educativa de cada estudiante se encuentra mediada tanto por las condiciones sanitarias, de ubicación, de acceso y de recursos, principalmente, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje derivado es también distinto.

El presente documento comprende la exploración de la dimensión de la Evaluación en Educación Básica, misma que pertenece a una investigación titulada “Estudio Longitudinal acerca de las Implicaciones de la Covid-19 en la Educación Básica del Estado de Aguascalientes, México”, llevada a cabo en octubre de 2021. Dicha investigación tuvo por objetivo identificar las implicaciones que ha tenido el periodo de confinamiento y posconfinamiento provocado por la pandemia Covid-19 en el Sistema Educativo de Estatal desde la perspectiva de docentes, directores y autoridades educativas de educación básica.

DESARROLLO

Como se advirtió en previas líneas, la actual pandemia ha impactado de manera desfavorable dentro del sistema educativo. La UNESCO, Viner et al., Golberstein et al., De Oliveira et al. y Rundle et al. (en Gajardo-Espinoza y Díez-Gutiérrez, 2021) destacan dentro de las más graves consecuencias, a raíz del cierre de las escuelas, la indudable tendencia al incremento de las tasas de abandono escolar, donde es sin duda muy difícil mantener una motivación por el logro educativo a distancia; advirtiendo que es igualmente difícil conseguir, tras cierres prolongados, el regreso de los estudiantes a la rutina escolar.

Con relación a la migración de modelos de enseñanza a distancia, en línea e híbridos, es preciso destacar que, para 2019, según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (EN-DIUTH), el panorama en México se registraba con 80.6 millones de usuarios de Internet, mismos que representaban el 70.1% de la población clasificable en el rango de los seis años o más. En cuanto a la zona de población, se estimó que en la urbana sólo el 76.6% era usuaria de Internet, mientras que en la rural la

población usuaria se ubicó en 47.7%. Con relación a los hogares, 20.1 millones (56.4%) disponían de Internet mediante una conexión fija o móvil; donde sólo el 44.3% de los hogares disponían de computadora y 92.5% contaba con al menos un televisor.

Representó una dificultad para los docentes de Educación Básica y de todos los demás niveles pasar de una práctica docente presencial a un trabajo a distancia o en línea con la intencionalidad de llegar a todo el alumnado de un día para otro, pues no se contó con un manual de instrucciones y se contó con escasos medios tecnológicos y muy poca formación en su uso didáctico; en general se contaba con escasa experiencia en educación digital, en redes de aprendizaje y trabajo colaborativo online; no se contaba previamente con alguna experiencia en la cual basarse y no hubo un operativo previsto para dichos fines (Alvarez, Hodges et al., Gwein, Gonzales-Zamora et al. y Chick et al., citados en Díez-Gutiérrez & Gajardo-Espinoza, 2020). Cabe comprender también la serie de adversidades existentes para todos los actores educativos, más allá de la posible asociación directa docente-estudiante, dentro del contexto de trabajo ante la pandemia.

En esta línea de análisis y desde el interés sobre las propuestas evaluativas en tiempos de pandemia, desde los planteamientos generadores del estudio de Montenegro, Raya y Navaridas en su trabajo sobre las *Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid -19* de 2020. Es de crucial relevancia identificar al respecto de los objetivos mínimos de aprendizaje cómo es que puede estar afectando la brecha digital, educativa y social al logro de los objetivos mínimos de aprendizaje durante la pandemia, a la vez que es importante indagar cuáles son las variables de mayor influencia para el logro de estos objetivos y qué soluciones o recursos se han considerado útiles en este contexto; así como cuáles son los principales recursos, técnicas o estrategias empleadas para valorar y ajustar el logro de los objetivos mínimos de aprendizaje.

Diseño. Estudio cuantitativo longitudinal que permitirá realizar un monitoreo de las realidades, estrategias y acciones educativas, así como el análisis de las nuevas condiciones educativas, derivadas del periodo de confinamiento y posconfinamiento provocado por la pandemia Covid-19. Planteado de tipo Censo dentro del Sistema Educativo de Educación Básica de Estado de Aguascalientes.

Sujetos. Se dirigió a docentes, directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos (ATP) de educación básica del estado. Participaron de manera voluntaria escuelas públicas y privadas.

Se obtuvo una respuesta de 11,513 participantes, lo que representa 77.4% del total del personal que se encontraba laborando en educación básica al ciclo escolar 2021-22 (ver Tabla 1).

Tabla 1. Cantidad de participantes de acuerdo con el tipo de servicio que brindan

	DIRECTOR*		DOCENTE**		SUPERVISOR		ATP	
	NE	NO	NE	NO	NE	NO	NE	NO
CAM y EE	90	70	610	405	12	11	10	1
Educación Inicial	64	41	119	290	7	4	3	0
Preescolar	390	326	2,182	1486	46	39	23	27
Primaria	484	397	5,048	3922	61	61	42	43
Secundaria	233	178	5,358	1975	36	27	52	33
No aplica		174		2003				
Total	1261	1186	13,317	10,081	183	142	121	104

Fuente: IEA (2021a; 2021b). Departamento de Estadística del Instituto de Educación de Aguascalientes.

*Se integran en estadística sólo la cuenta de directores sin grupo asignado (sin funciones de docencia).

** Dentro del total docente registrado, se encuentran directores que cuentan también con funciones de docencia.

Instrumentos. Se generaron tres tipos de cuestionarios estructurados dirigidos: uno a docentes y directores con funciones de docencia; otro para directores (sin funciones de docencia) y uno más para supervisores educativos y ATP. El presente documento remite principalmente al insumo derivado del primer tipo de cuestionario por el énfasis intencionado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Seis dimensiones. El estudio comprendió seis dimensiones de exploración, definidas como: retos educativos durante la pandemia; evaluación de los aprendizajes; respuesta educativa; competencias digitales; realidades socioemocionales; regreso a clases; datos de identificación a nivel escuela. El informe recuperado comprende una integración principalmente en relación con la dimensión de Evaluación.

Procedimiento. El cuestionario fue administrado en línea, a través de la aplicación Google Forms, con un periodo de trabajo comprendido entre los meses de agosto a octubre de 2021. Para su procesamiento se realizó la correspondiente limpieza de datos y posterior análisis.

1. Breve bosquejo operativo de la enseñanza durante la pandemia

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Guatemala (2006) es muy importante, dentro de la práctica pedagógica, que el docente prevea las acciones que realizará con los estudiantes a fin de tener una guía sobre el propio trabajo, ya que, a su vez, esta vía acerca más al aprendizaje significativo y el establecimiento de niveles de logro a ser alcanzados, para el desarrollo de determinadas competencias.

En adición, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones, Pedagógicas, citado en ENA (2015) agregan que el desempeño docente implica al menos cuatro dimensiones constitutivas que van desde la planeación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, a la mediación para el aprendizaje de todos los estudiantes, así como a las responsabilidades profesionales. Este “todo” debe ser visto y fomentado integralmente, puesto que cada dimensión tiene un impacto a su vez en la práctica pedagógica y, por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a la forma de trabajo durante la pandemia, 64.9% trabajó completamente a distancia con clases impartidas mediante apoyos tecnológicos; mientras que sólo 21.2% trabajó de forma híbrida.

Cabe mencionar que, dentro del trabajo en línea, sólo 37.4% de la población respondiente (8,158) indicó tener a disposición un sistema de gestión de aprendizaje (Plataformas *Learning Management System*, LMS) dispuesto directamente para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con atención a los recursos y facilidades que dicho sistema ofrece; entre las principales LMS figuran Canvas (39.5%) Schoology (20.8%) y Moodle (12.8%). Así bien, 62.6% restante refiere a la disposición de recursos varios (correo electrónico, redes sociales, gestores de video conferencia, videos, audios, entre otros) como una alternativa para llevar a cabo el trabajo en línea; en este sentido, destacan Google Workspace y Microsoft Teams como alternativas accesibles que dentro de su paquetería ofrecían similitudes o posibilidades de acercamiento al trabajo de las plataformas LMS.

Al consultar sobre recursos tecnológicos mayormente empleados, de manera independiente, se destacan por orden de importancia el uso de servicios de mensajería de texto o Messenger de Facebook, las llamadas de teléfono, el uso de Microsoft Teams para sesiones, el empleo de Google Classroom, el uso de Facebook con fines educativos, el Zoom para sesiones, el Correo Electrónico, el Google Meet, y principalmente el servicio de mensajería de WhatsApp. Cabe señalar que, aunque se preguntó sobre recursos tecnológicos, se ubicaron docentes que indican principalmente el uso de cuadernillos e impresos para trabajo.

Al cuestionar sobre las posibilidades de capacitación directamente para el trabajo en línea, derivado de la contingencia, con las que contaron los docentes, se registró que en educación inicial 34% de los participantes reporta que no fue capacitado para la enseñanza en línea; en educación secundaria este porcentaje comprendió 23.6%, mientras que en primaria y preescolar fue de 22.8% y 22.5%. Para el caso de los CAM y EE se trató de 15.6%.

Dentro de las actividades expresadas como “más sencillas” de realización por los docentes, figuran el diseñar actividades acordes con la nueva forma de trabajo, tener acceso a recursos tecnológicos y el usar las TIC para el desarrollo de clases con 46% que representa 4,220 docentes en promedio. No así adaptar a los estudiantes al trabajo mediado a través de la tecnología y el convencer a los padres de familia para realizar las actividades, figuran como las actividades más complicadas, así como establecer mecanismos de evaluación de los aprendizajes pertinentes y organizar el trabajo con los estudiantes con sólo 33.56%, lo que representa 3,079 docentes en promedio. Ambos grupos por debajo de la media.

2. Evaluación educativa en tiempos de pandemia

La participación en el proceso de evaluación puede ser variada, desde los estudiantes en la evaluación de su proceso de aprendizaje (autoevaluación), o sobre la de sus compañeros (coevaluación), así como la que realizan los docentes, padres de familia u otros miembros de la comunidad (heteroevaluación); en este sentido, las principales consideraciones y bondades de esta participación abonan al compromiso personal, la cooperación, el esfuerzo, el sentido de responsabilidad, al igual que a la calidad del trabajo realizado con respecto al resultado esperado (Ministerio de Educación de Guatemala, 2006).

En el trabajo realizado se encontró que 66.5% de los docentes participantes considera que no ha sido posible evaluar al total de sus estudiantes grupal e individualmente durante el periodo de pandemia, así como el hecho de que ha sido de difícil poder promover actividades de autoevaluación, heteroevaluación y evaluación por pares.

Asimismo, la evaluación alternativa, en contraposición a la evaluación tradicional, permite enfocarse en el crecimiento del alumno y en comparativa a sus pares, el enfatizar las habilidades y la consideración de la diversidad de estilos, capacidades, experiencias culturales y educativas y niveles de estudio (Ministerio de Educación de Guatemala, 2006). En este sentido, los docentes participantes expresan una decisión reservada con relación a la posibilidad del diseño de tareas auténticas a realizar por los estudiantes, el poder brindar realimentaciones y el

usar los resultados de las evaluaciones para diseñar estrategias de mejora, donde la consideración de “acción fácil” ligeramente sobrepasa la media (ver tabla 2).

Tabla 2. *¿Qué tan fácil o difícil ha sido para usted realizar las siguientes acciones relacionadas con la evaluación de los aprendizajes?*

	N	FUE IMPOSIBLE DE REALIZAR	MUY DIFÍCIL	DIFÍCIL	FÁCIL	MUY FÁCIL
Diseñar tareas auténticas a realizar por los estudiantes	8001	0.4	3.9	44.8	46.1	4.8
Brindar realimentación a los estudiantes	8001	0.4	3.7	44.6	45.4	5.8
Usar los resultados de las evaluaciones para diseñar estrategias de mejora	9095	0.8	4.1	42.6	46.6	5.9

Otro elemento importante de consideración dentro del planteamiento de modelos de enseñanza en línea e híbridos se encuentra en las competencias digitales docentes, a decir de las cuales Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor (2020) las clasifican como la habilidad para la comprensión, uso y evaluación crítica de medios digitales de comunicación con un uso fundamentado en criterios didácticos y pedagógicos con conciencia ética y moral, lo que implica relación entre disciplina, pedagogía y tecnología.

Es apreciable que en la mayoría de los niveles de educación básica los docentes reconocen una dificultad para la generación, programación y ofrecimiento de clases online, hecho que es correspondiente a su vez con los mismos rasgos de revisión para el caso del ofrecimiento de pruebas o exámenes en línea, donde incluso en este rubro es mayor el porcentaje de docentes que reconocen dificultades (ver Figuras 1 y 2). Sólo el nivel secundaria reporta una mayor consistencia en ambas áreas de revisión con 50% aproximadamente, de facilidad-dificultad.

En cuanto a las técnicas de evaluación, fundamentales por las oportunidades que ofrecen para resaltar las fortalezas o áreas destacadas de los alumnos, al igual que las debilidades o necesidades para generar reforzamientos encauzados; destacan dentro de la educación a distancia la implementación de exámenes orales, proyectos de investigación, exámenes con apuntes y el envío de evidencias

(audio, video) por WhatsApp, donde la elaboración de videos por los estudiantes y entregas de trabajos o tareas fueron las principales técnicas de uso para evaluación.

En el caso particular de la educación en línea figuran el uso de cuestionarios dentro de las plataformas LMS, las prácticas en entornos virtuales, el uso de test *online*, algunas de uso especializado como es el e-proctoring (que comprende pruebas monitorizadas mediante audio, fotografía, reconocimiento facial o uso del navegador durante la prueba), mediante la observación y seguimiento a participaciones en clases, donde el uso de cuestionarios online (Google forms, Microsoft forms, Type Form, e-Encuesta, QuestionPro, Survey Monkey, Lime survey, Survio) y las videoconferencias son las principales.

De acuerdo con la frecuencia de uso semanal de técnicas de evaluación con atención al último mes inmediato anterior de valoración (el mes de junio) es destacable en primer plano que menos de 30% en general (2,400 en promedio) de los docentes que trabajaron en línea implementan un seguimiento semanal de evaluación a su trabajo-clase. Consecutivamente, la técnica con mayor frecuencia de uso en línea fue el seguimiento a través del uso de videoconferencias, mientras que para la educación a distancia lo fue la evaluación conforme a entrega de trabajos o tareas semanales.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Debido a los intereses educativos existentes en la actualidad, con relación al logro educativo, la motivación y la permanencia escolar, cobra especial trascendencia la atención a la evaluación como una vía de acercamiento y reconocimiento a las realidades y necesidades educativas latentes entre la comunidad escolar.

Al ser la educación a distancia y los modelos híbridos las principales propuestas de enseñanza durante la pandemia (latente al día de hoy con los nuevos cierres), es trascendental el desarrollo de competencias digitales entre los actores educativos dentro de la relación disciplina, pedagogía y tecnología.

En secuencia, es necesario reducir las ya explícitas brechas digital, educativa y social: a) en el sentido del desempeño docente, ampliando los recursos y sus habilidades para la planeación de la enseñanza, la creación y mediación de am-

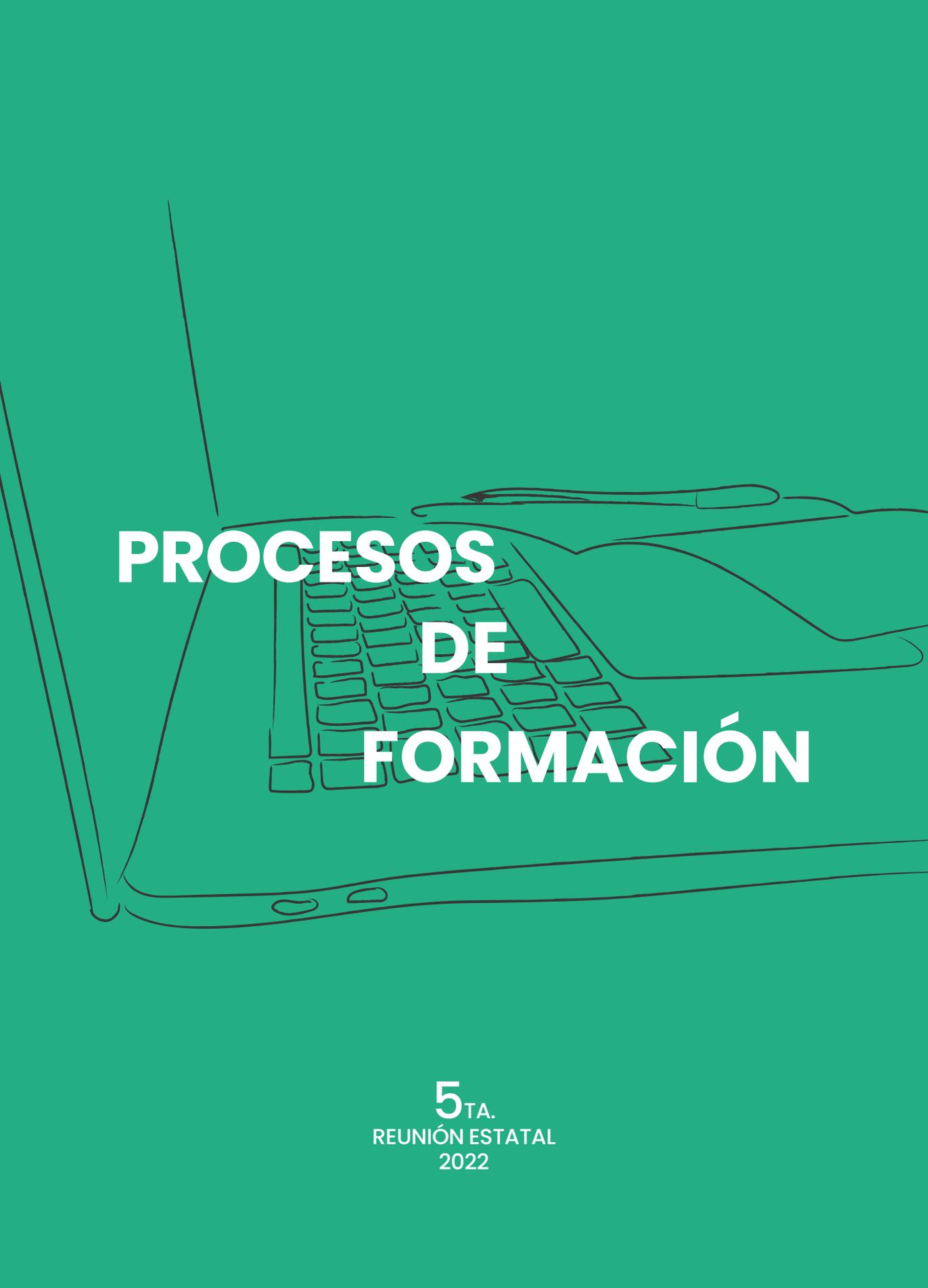
bientes como frente al aislamiento y el logro de los objetivos mínimos de aprendizaje; y b) para el caso de los estudiantes, centrándose en el acceso y la igualdad de oportunidades.

La presente clasificación de herramientas y recursos tecnológicos, así como de técnicas y posibilidades de evaluación, pone de manifiesto también la resiliencia de un sistema y actores educativos interesados por abrirse paso en estas modalidades y ofrecer alternativas de formación ante un contexto desconocido, que día a día dificulta aún más la tarea de la permanencia, la motivación y el logro académico.

REFERENCIAS

- Díez-Gutiérrez, E. & Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. doi: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.5604>
- Escuela Normal de Aguascalientes (2015). *Instrumentos para la Evaluación del Desempeño Docente en Educación Media Superior*. Dirección de Educación Media Superior. Taller.
- Gajardo-Espinoza, K. & Díez-Gutiérrez, E. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 47(2), 319-338. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200319>
- INEGI (2020). *En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2019*. Comunicado de Prensa NÚM. 103/20. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/sala-deprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- Martínez-Garcés, J., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Ministerio de Educación de Guatemala (2006). *Herramientas de evaluación en el aula*. Ministerio de Educación de Guatemala. Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo. Guatemala. Recuperado de http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/IEE/Herramientas%20de%20Evaluacion%20en%20el%20Aula_GUATEMALA.pdf

- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. Santiago de Chile PREAL.
- Secretaría de Salud (2022). *Semáforo COVID-19. Semáforo de Riesgo Epidémico*. Gobierno de México. México. Disponible en <https://coronavirus.gob.mx/semaforo/>
- Sofía Montenegro, S., Raya, E. & Navaridas, F. (2020). Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid -19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- IEA (2021a). *Las Cifras de la Educación. Estadística de Educación Básica. Inicio de ciclo 2020-2021 / Fin de ciclo 2019-2020*. Departamento de Estadística. Subdirección de Información, Planeación Estratégica y Evaluación Institucional. Dirección de Planeación y Evaluación. Instituto de Educación de Aguascalientes. Recuperado de <http://www.iea.gob.mx/INTERNAS/cifras/ARCHIVOS/55.pdf>
- IEA (2021b). *Supervisores y ATP de Educación Básica y Directorio de Titulares. Reporte al 29 de septiembre de 2021*. Subdirección de Niveles de Educación Básica. Dirección de Educación Básica. Instituto de Educación de Aguascalientes. Documento Interno.



PROCESOS DE FORMACIÓN

5^{TA.}
REUNIÓN ESTATAL
2022

LA SALUD MENTAL POSITIVA Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN DOCENTES EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Rolando Esteban Salazar Valadez

RESUMEN

El presente estudio tuvo por objetivo identificar la relación entre la salud mental positiva y el rendimiento académico en docentes en formación. Se utilizó una metodología cuantitativa, no experimental de tipo correlacional. Se aplicó la escala de salud mental positiva y se correlacionó con el último promedio de calificaciones que los alumnos habían logrado. La muestra fue no probabilística y participaron 86 docentes en formación de la Escuela Normal de Educación Preescolar Pastor Rodríguez Estrada de Calkiní, Campeche. No se encontró una relación estadísticamente significativa entre la Salud Mental Positiva en términos globales y el rendimiento académico. No obstante, sí se encontró una relación significativa y directa con el factor de habilidades sociales con una $r=.264$. Se concluye que en términos generales la muestra estudiada posee una ligera tendencia hacia una buena salud mental positiva, dada la media de 3.33 y las suficientes habilidades sociales, empatía y sensibilidad social para desempeñarse de manera adecuada en la comunidad educativa y atender las necesidades de sus futuros alumnos de manera efectiva.

Palabras clave: salud mental positiva, rendimiento académico, habilidades sociales, empatía y sensibilidad social.

Correo electrónico: rolandosal@gmail.com

Institución: Escuela Normal de Educación Preescolar
Pastor Rodríguez Estrada de Calkiní, Campeche

ABSTRACT

This paper intended to identify the relationship between positive mental health and the academic performance of trainee teachers. A quantitative, non-experimental correlational methodology was approached. For this research, a positive mental health scale was applied and it was then correlated to the average score of the last achieved students' grades. The sample for this research was non-probabilistic, in which 86 trainee teachers got involved, all of them students at the Normal School of Preschool Education Pastor Rodríguez Estrada in Calkiní, Campeche. As a result, it was found that no statistically significant relationship is there between positive mental health and academic performance in global results. However, a significant and direct relationship was found when considering the social skills factor with $r = .264$. To conclude, it is important to state that in general terms, the sample studied has a slight tendency towards good positive mental health, having an average of 3.33 points and enough social skills, empathy and social sensitivity to perform in the educational environment appropriately and being capable of assisting the future students' needs effectively.

Keywords: positive mental health, academic performance, social skills, empathy and social sensitivity.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enfoca en el estudio de la salud mental positiva en la licenciatura de educación preescolar que se imparte en una escuela normal para dicho fin. El contexto en cuestión representa una muestra del universo de los docentes en formación y que en el futuro serán los formadores de los niños que asistan al preescolar, por lo que el estudio de la salud mental positiva en dicho grupo es de importancia, dado que serán los responsables de que sus futuros educandos adquieran los aprendizajes esperados. El desempeño académico a través de las notas se vuelve un aspecto primordial como parámetro para conocer cómo la variable en cuestión impacta en el proceso adquisición de los aprendizajes necesarios dentro del programa educativo. En ese sentido, es importante mencionar que la Ley General de Educación de la SEP (2018) contempla la formación integral del estudiante, dado que el artículo 7 fracción I, señala que se debe contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas. En la fracción X indica que se debe desarrollar actitudes solidarias y crear conciencia sobre la preservación de la salud. Mientras tanto, algunas investigaciones como la de Lemos, Henao y López (2018) encontraron problemas de depresión, ansiedad, estrés, de afrontamiento, en solución de problemas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Por lo que indican que es necesario realizar programas de intervención para el mejoramiento de la salud mental.

Sin embargo, Benites (2019), al realizar un estudio entre la salud mental y el rendimiento académico de tipo correlacional en 197 estudiantes entre 15 y 18 años encontró que no hay una relación estadísticamente significativa entre ambas variables, dado que no son dependientes una de la otra. Mientras Cuamba y Zazueta (2020) en sus resultados encontraron que más de la mitad en una muestra de 688 estudiantes universitarios presenta problemas de salud mental, así como en la ejecución de habilidades de afrontamiento. De manera similar, Celio y Romero (2020) en un estudio correlacional con estudiantes universitarios y con las variables en cuestión, encontraron que el 30% de la muestra estudiada presentaba malestar psicológico y pero no hubo una relación significativa entre el rendimiento académico y la salud mental.

Se plantea la necesidad de explorar en los alumnos de la Escuela Normal de Educación Preescolar Pastor Rodríguez Estrada el grado de salud mental positiva que poseen y cómo esta impacta en la realización de sus actividades académicas a lo largo de todo el trayecto educativo. Por tanto, resulta importante determinar el

grado que poseen de dicha variable los docentes en formación y su relación con el desempeño académico para conocer cómo afecta la adquisición de aprendizajes, dado que los mismos impactarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus futuros educandos.

De igual forma, el interés por el tema de la salud mental en los docentes en formación de la institución en cuestión es que el alumnado manifestó en varias ocasiones que algunas de sus compañeras tenían problemas emocionales y que reprobaban alguna asignatura en todos los ciclos escolares y de manera consistente.

Así que se presenta la motivación para profundizar en el tema en la comunidad en cuestión a través de una metodología que genere conocimiento y sirva para realizar propuestas aplicadas en el cuidado y la mejora de la salud mental positiva. De esta manera, los docentes en formación puedan recibir una educación integral para poder mantener el desempeño académico óptimo.

Se beneficia en primer lugar a la comunidad de docentes en formación, dado que con los resultados se pueden detectar alumnas que se encuentre con cierta problemática de salud mental y problemas académicos y que necesiten atención psicológica y/o psiquiátrica, por lo que desde ese momento se pueden emprender acciones para dicha atención.

Al mismo tiempo, es trascendente al sentar un precedente sobre el estudio de la misma en la comunidad normalista y cuyo principal objetivo es formar de manera integral a los futuros docentes del Sistema Nacional de Educación Básica.

Preguntas de investigación

¿En qué grado la salud mental positiva del docente en formación en educación preescolar influye en el desempeño académico?

Objetivo general

Determinar el grado de relación entre la salud mental positiva del docente en formación en educación preescolar y el desempeño académico.

Objetivos específicos

1. Identificar el grado de salud mental positiva de los docentes en formación en educación preescolar.
2. Identificar el grado de desempeño académico de los docentes en formación en educación preescolar.
3. Determinar el grado de relación entre la salud mental positiva y el desempeño académico de los docentes en formación.

DESARROLLO

De acuerdo con la Constitución de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional que se celebró en Nueva York del 19 de junio al 22 de julio de 1946 y que se firmó el día 22 por los representantes de 61 estados y que entró el vigor el siete de abril 1948, la salud es un estado de bienestar físico, mental y social y no sólo la ausencia de enfermedades y afecciones. Asimismo, la salud mental individual está determinada por múltiples factores sociales, psicológicos y biológicos (OMS, 2018).

Ahora bien, Barrea y Flores (2015) definen la salud mental positiva como un conjunto de características de personalidad y habilidades biopsicosociales que una persona tiene para alcanzar metas vitales y de autorrealización, estados de bienestar y adaptación a su contexto. Por su parte, el desempeño académico se define como la medida de la capacidad de una persona para expresar lo que aprendió como el resultado de un proceso de instrucción formativa (Fernández, 2018).

Hipótesis

Ho: No existe una relación estadísticamente significativa entre el grado de Salud Mental Positiva del docente en formación en educación preescolar y el grado de desempeño académico.

H1: Sí existe una relación estadísticamente significativa entre el grado de Salud Mental Positiva del docente en formación en educación preescolar y el grado de desempeño académico.

Variable 1: salud mental positiva

Definición conceptual: según Barrera y Flores (2015) es un conjunto de características de personalidad y habilidades biopsicosociales que una persona tiene para alcanzar metas vitales y de autorrealización, estados de bienestar y adaptación a su contexto.

Definición operacional: serán las respuestas dadas por los participantes a la escala de salud mental positiva (Barrera y Flores, 2015).

Variable 2: desempeño académico

Definición conceptual: de acuerdo con Hernández et al. (2015) y Fernández (2018) es la medida de la capacidad de una persona para expresar lo que aprendió como el resultado de un proceso de instrucción formativa.

Definición operacional: serán las calificaciones promedio semestrales finales que se obtienen a través de los cursos del programa educativo de la licenciatura en educación preescolar.

Participantes

Se eligió mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) a 86 docentes en formación, de las cuales 85 son mujeres y uno es hombre, y el promedio de edad fue de 21.5 años.

Tipo de estudio y diseño

Se implementó un estudio dentro una metodología cuantitativa no experimental descriptivo-correlacional de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), ya que busca la relación significativa entre dos variables. El diseño es el siguiente:

O₁

Instrumento

Escala de salud mental positiva

El instrumento consta de 83 reactivos en formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van de nunca a siempre y se califican del 1 al 5. Las posibles respuestas son: a) Nunca b) Casi nunca c) Ni nunca ni siempre d) Casi siempre E) Siempre. Está conformada por siete factores con reactivos positivos y negativos: estados, procesos y actitudes de bienestar cognitivo afectivo, dominio del entorno, habilidades sociales, empatía y sensibilidad social, bienestar físico, autorreflexión y malestar físico (Barrera y Flores, 2015).

Procedimiento

Mediante el formulario se les explicó a los participantes el nombre y el objetivo de la investigación, así como ejemplo de cómo responder el instrumento. Se procedió a recepcionarlo para los análisis pertinentes. Se codificaron y capturaron los datos en el paquete estadístico SPSS versión 20 y se realizaron los análisis descriptivos para conocer las frecuencias, medias y el grado de cada variable. Posteriormente, se realizó el análisis de relación mediante el empleo de la r de Pearson para conocer el grado de correlación de las variables en cuestión.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El total de la muestra fue de 99% (85) mujeres, 1% hombres (1) y el promedio de edad fue de 21.5 años.

De acuerdo a los resultados arrojados en la escala de salud mental positiva, la mayoría obtuvo un puntaje ni alto ni bajo con 50.0% (43) seguido de alto con 40.7% (35), lo cual significa que la mayoría tiende a tener una Salud Mental Positiva en término medio (ver tabla 1).

Tabla 1. *Porcentajes y frecuencias del grado de salud mental positiva*

GRADO	PORCENTAJES Y FRECUENCIAS
Muy alta	0% (0)
Alta	40.7% (35)
Ni baja ni alta	50.0% (43)
Baja	09.3% (8)
Muy baja	0% (0)
Total	100% (86)

En cuanto a los factores, la autorreflexión obtuvo el mayor porcentaje en el grado muy alto con 11.6% (10), mientras que la empatía y la sensibilidad social lo hizo en el grado alto con 89.5% (77) seguida de autorreflexión con 53.5% (46). Por su parte, el dominio del entorno obtuvo el mayor porcentaje en el grado ni alto ni bajo con 48.8% (42) seguido de habilidades sociales con 45.3% (39). En el grado bajo, resalta el factor de bienestar físico con 30.2% (26), ya que obtuvo el mayor porcentaje en este grado. Por último, el malestar psicológico lo obtuvo en el grado muy bajo con 12.8% (11) (ver tabla 2).

Tabla 2. *Porcentajes y frecuencias del grado de los factores de la Salud Mental Positiva*

FACTOR	MUY ALTO	ALTO	NI BAJO NI ALTO	MUY BAJO	BAJO
Estados, procesos y actitudes positivas	2.3% (2)	40.7% (35)	43.0% (37)	11.6% (10)	2.3% (2)
Dominio del entorno	2.3% (2)	32.6% (28)	48.8% (42)	14.0% (12)	2.3% (2)
Habilidades sociales	3.6% (3)	33.7% (29)	45.3% (39)	15.1% (13)	2.3% (2)
Empatía y sensibilidad social	0% (0)	89.5% (77)	7.0% (6)	2.3% (2)	1.2% (1)
Bienestar físico	2.3% (2)	20.9% (18)	41.9% (36)	30.2% (26)	4.7% (4)
Autorreflexión	11.6% (10)	53.5% (46)	20.9% (18)	11.6% (10)	2.3% (2)
Malestar psicológico	5.8% (5)	12.8% (11)	31.4% (27)	37.2% (32)	12.8 (11)

De acuerdo al análisis de las medias observadas, existe una ligera tendencia favorable hacia una buena salud mental positiva con una media 33.33 y una desviación típica de .625. Asimismo, se observa una tendencia similar en los factores como los estados, procesos y actitudes positivas con una media de 3.32 y una desviación típica de .759, dominio del entorno con un media de 3.16 y una desviación típica .769, habilidades sociales con un promedio de 3.19 y una desviación típica de .809, empatía y sensibilidad social con 3.87 y una desviación de .457, bienestar físico con 2.84 y una desviación de .857, autorreflexión con 3.64 y una desviación de .884 y por último, el malestar psicológico con una media de 3.41 y una desviación típica de 1.027 (ver tabla 3).

Tabla 3. Medias y desviación típica de la salud mental positiva global y factores

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Salud mental positiva global	3.33	.625
Estados, procesos y actitudes positivas	3.32	.759
Dominio del entorno	3.16	.769
Habilidades sociales	3.19	.809
Empatía y sensibilidad social	3.87	.457
Bienestar físico	2.84	.857
Autorreflexión	3.64	.884
Malestar psicológico	3.41	1.027

En cuanto a la variable promedio se observó lo siguiente: el 69.6% (60) tiene un promedio de 9, el 19.8% (17) de 8, el 7.0% (6) de 10 y el 3.6% (3) de 7. El promedio general fue de 8.80 (ver tabla 4).

Tabla 4. *Porcentajes y frecuencias del promedio*

PROMEDIO	PORCENTAJES Y FRECUENCIAS
7	3.6% (3)
8	19.8% (17)
9	69.6% (60)
10	7.0% (6)
Total	100% (86)
Promedio general	8.80

Asimismo, la correlación entre el promedio y la salud mental positiva global y los factores de la misma, únicamente fue significativo el factor de habilidades sociales con una $r=.264$, lo cual quiere decir que la correlación es débil y en medida que aumenta o mejora el promedio, las habilidades sociales también y viceversa (ver tabla 5).

Tabla 5. *Correlaciones de la salud mental positiva y factores con el promedio*

	CORRELACIÓN CON EL PROMEDIO	SIGNIFICANCIA
Salud Mental Positiva Global	.031	.779
Estados, procesos y actitudes positivas	.021	.851
Dominio del entorno	-.094	.392
Habilidades sociales	.264	.011
Empatía y sensibilidad social	-.042	.702
Bienestar físico	-.083	.450
Autorreflexión	-.057	.603
Malestar psicológico	-.016	.881

A nivel descriptivo, se observa que la mayoría de los docentes en formación de preescolar obtuvieron una salud mental positiva global intermedia con 50.0%

(43) y una tendencia a la alta con 40.7% (35), es decir, que poseen una salud mental positiva adecuada (Barrera y Flores, 2015).

Asimismo, resalta el factor de empatía y sensibilidad social, la mayoría obtuvo un grado alto con 89.5% (77) con una media de 3.87 y una desviación típica de .457, es decir, poseen habilidades cognitivas y emotivas para sentir compasión, comprensión y prudencia con los propios actos. En ese mismo sentido, el factor de autorreflexión con 53.5% (46), una media de 3.41 y una desviación típica de .884, lo que significa que tienen las habilidades cognitivas de análisis sobre los propios sentimientos, acciones y necesidades (Barrera y Flores, 2015).

En ese sentido, en menester mencionar que el Modelo Educativo Nacional (SEP, 2019) parte de un enfoque humanista que integra el aspecto de desarrollo personal y social con énfasis en habilidades socioemocionales, por lo que el docente en formación, según la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DEGESuM, 2018) y la SEP (2017), tiene que ser reflexivo sobre su práctica y desarrollar en los niños de preescolar las habilidades en el área de educación socioemocional que el mismo programa les indica.

También, se observa que la mayoría de los docentes en formación obtuvieron un promedio de nueve con 69.6% (60) y en menor porcentaje de ocho con 19.8% (17), lo cual significa que de acuerdo a la DEGESuM (2018) están adquiriendo los principios pedagógicos, didácticos y competencias genéricas y profesionales comprendidos que los trayectos formativos del programa de licenciatura en educación preescolar les exige.

No obstante, a nivel inferencial la hipótesis nula se acepta, ya que no hay una relación estadísticamente significativa entre la salud mental positiva global y el desempeño académico. Únicamente, se obtuvo una relación significativa y débil entre el factor de habilidades sociales y dicha variable con una r de .264.

De modo que según Barrera y Flores (2015) indican que dicho factor se define como las habilidades y actitudes para la interacción, adaptación y apoyo social positivos y que las mismas se reflejan en la percepción de integración en algún grupo social, autoconcepto social positivo y capacidad de dar y recibir afecto; mientras que la SEP (2019) busca que los docentes reconozcan y fortalezcan el trabajo colaborativo y la incorporación de las habilidades socioemocionales, la autonomía curricular y la participación social.

En ese sentido, se afirma que el desempeño académico de las alumnas en cuestión va de la mano con dicho factor, ya que la DEGESuM (2018) establece en el programa de licenciatura de dicha población desarrollen la dimensión social como profesionales, ya que estarán insertos en una comunidad educativa que les exigirá establecer relaciones sociales positivas con todos los agentes educativos,

mismas que se verán mediadas por las habilidades sociales y socioemocionales. Por último, se sugiere buscar alternativas para la aplicación del instrumento lo más apegado a una situación presencial, mientras se siga la contingencia por COVID-19; asimismo, profundizar en el estudio de la salud mental positiva en la comunidad normalista, dado que los factores que conforman la escala son descriptores adecuados para dicha población, ya que se aprecia una coherencia con el programa educativo de licenciatura de preescolar como con el Modelo Educativo Nacional para educación básica y así se puede crear un perfil del docente normalista y crear programas que fomenten su Salud Mental Positiva.

REFERENCIAS

- Celio, J. y Romero, A. (2020). Salud mental y rendimiento académico en estudiantes de psicología organizacional y de la gestión humana. *Conducta Científica*, 3(2), 7-19. <https://revistas.ulatina.edu.pa/index.php/conductacientifica/article/view/133>
- Cuamba, N. y Zazueta, N. (2020). Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 71-94. <http://www.scielo.org.mx/pdf/psicu/v10n2/2007-5936-psicu-10-2-71.pdf>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2019). *Plan de estudios 2018: programa de estudios de la licenciatura en educación preescolar*. <https://www.cevie-dgesumcom/index.php/planes-de-estudios-2018/122>
- Barrera, M. y Flores, M. (2015). Construcción de una escala de salud mental para adultos en población mexicana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(39), 22-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645431003.pdf>
- Benites, G. (2019). *Salud mental y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de la institución educativa N0 006 Mercedes Matilde Avalos de Herrera-Tumbes*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41971>
- Fernández, S. (2018). Rendimiento académico en educación superior: desafíos para el docente y compromiso para el estudiante. *Revista Científica de la UCSA*, 5(3), 55-63. http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2409-87522018000300055

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edición). McGraw-Hill.
- Hernández, J., Ríos, J., García, D., Barragán, L. y Herrera, I. (2015). Personalidad y desempeño académico en estudiantes de medicina, resultados preliminares. *Working Paper*, 1(1). https://www.researchgate.net/publication/301775864_Personalidad_y_desempeno_academico_en_estudiantes_de_Medicina_resultados_preliminares
- Lemos, M., Henao, M. y López, D. (2018). Estrés y salud mental en estudiantes de medicina: relación con afrontamiento y actividades extracurriculares. *Archivos de Medicina*, 14(23). Recuperado de: <https://www.archivosdemedicina.com/medicina-de-familia/estreacutes-y-salud-mental-en-estudiantes-de-medicina-relacioacuten-con-afrontamiento-y-actividades-extracurriculares.php?aid=22716>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Constitución*. Recuperado de: https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral en educación preescolar: plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-preescolar.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Ley General de Educación*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

ENSEÑANZA DE INGLÉS A NIÑOS COMO PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE EN NORMALISTAS

Esmeralda Irais León López
Mónica Loya Rangel
María Sánchez Santiago

RESUMEN

La formación para la enseñanza del inglés está condicionada por los cambios en la reforma educativa mexicana. A partir de la Reforma Integral para la Educación Básica (2009, 2011), la Reforma Educativa (2013), el Modelo Educativo (2016) y la Estrategia Nacional de Inglés (2017) es que se incorpora la enseñanza del inglés de manera obligatoria en la Educación Básica. En las escuelas normales mexicanas se imparte inglés a los estudiantes, mismos que posteriormente enseñarán en Educación Básica para alcanzar una educación bilingüe. Esta contribución es un reporte parcial de investigación cualitativa, la cual tuvo verificativo en el CREN BJ, Ciclo Escolar 2019-2020. Su objetivo es identificar la percepción de los estudiantes que cursaron el Taller de Enseñanza de inglés a Niños. Los estudiantes muestran satisfacción con el proceso de formación docente, no obstante, consideran que la estrategia didáctica es muy general y que debería ser impartida durante más semestres.

Palabras clave: reforma educativa, estrategia de inglés, estudiantes, profesores, aprendizaje

Correos electrónicos: irais.leon@crenbenitojuarez.edu.mx
monica.loya@crenbenitojuarez.edu.mx
maria.sanchez@crenbenitojuarez.edu.mx

Institución: Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez

ABSTRACT

English trainee teachers' formation has been conditioned by the modifications on the educational reform in Mexico. Dating from the Integral Reform for Basic Education (2009, 2011), the Educational Reform (2013), the New Educational Model (2016) and the National Strategy for English (2017) English language teaching is added as mandatory in the basic education level. In Mexican teachers' training schools, English is taught to trainee teachers, whom later will be in charge of teaching in basic education in order to reach bilingual education. This paper is a partial qualitative research report, which took place at CREN BJ during the school period 2019-2020. Its main aim is to identify the trainee teachers' perception regarding the course "Teaching English to Children Workshop". Trainee teachers show satisfaction towards the teacher's formation process. Although they consider that the didactic strategy is too general and should be taught in more semesters.

Keywords: educational reform, english strategy, students, teachers, learning.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Preparar a los ciudadanos mexicanos del siglo XXI en el dominio de una lengua extranjera significa responder a las demandas de un mundo globalizado que influye en el quehacer social de los países en distintos ámbitos, principalmente en los rubros de educación, cultura, economía y tecnología. Las sociedades contemporáneas se rigen por el flujo constante y creciente de información, y por el arribo de nuevas tecnologías que permiten la comunicación y la difusión del conocimiento de forma inmediata. Esto requiere que los ciudadanos cuenten con las competencias necesarias para insertarse exitosamente en un mundo en constante transformación. La educación obligatoria tiene la responsabilidad de ofrecer a los educandos las condiciones para desarrollar los aprendizajes clave que sostendrán a la sociedad del siglo XXI.

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Estrategia Nacional de inglés buscará que, en 20 años, la totalidad de los estudiantes mexicanos egresen de la educación obligatoria con un nivel de dominio y competencia del inglés equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.

Figura. Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés. Modelo educativo para la educación obligatoria.



Fuente: SEP, 2017.

Es por lo que los planes y programas de estudio de Educación Básica han contemplado dentro de su perfil de egreso el aprendizaje del inglés, el cual consiste en adquirir las siguientes competencias:

- Al término de la educación preescolar el estudiante comprende algunas palabras y expresiones en inglés.
- Al término de la educación primaria el estudiante describe en inglés aspectos de su pasado y del entorno, así como necesidades inmediatas.

La meta es que todos los estudiantes egresados de la Educación Básica, al igual que sus maestros, sean bilingües. La estrategia partirá de la formación inicial de los maestros en las Escuelas Normales, quienes ahora también estudiarán inglés sin importar la licenciatura que estén estudiando y que posteriormente pondrán en práctica cuando comiencen su servicio docente. Lo descrito anteriormente nos lleva a cuestionarnos quiénes serán los encargados de enseñar inglés en Educación Básica para llegar a esta meta.

En la presentación de la Estrategia Nacional de Fortalecimiento para el Aprendizaje del Inglés, Aurelio Nuño, Exsecretario de Educación Pública, declaró que el inglés sería obligatorio, y anunció que se contrataría a más de mil profesores de inglés en las escuelas normales para formar generaciones de docentes bilingües. El aspecto central de la estrategia es la enseñanza de inglés en las escuelas normales a partir de 2018, para que en los siguientes cuatro años se tuviera la primera generación bilingüe, a fortalecerse con los maestros que ya imparten ese idioma en la educación obligatoria. Analizando lo anteriormente descrito, se entendería que los futuros licenciados en Educación Básica serían los encargados de enseñar el idioma inglés, pero si analizamos el Plan de Estudios 2018 de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria en Escuelas Normales, el único objetivo es el aprendizaje del inglés, no la enseñanza; sin embargo, algunos de los maestros que nos encontramos impartiendo inglés dentro de las escuelas normales nos hemos enfrentado a la necesidad de enseñar a enseñar inglés a los estudiantes normalistas, ya que las instituciones de Educación Básica solicitan a los estudiantes que se encuentran realizando sus prácticas profesionales apoyar en la enseñanza del idioma.

Por ello surgen las siguientes interrogantes: ¿Crear un taller de enseñanza de inglés a niños permite a los estudiantes conocer las características de la enseñanza de una segunda lengua? ¿El nivel de inglés que tienen los estudiantes que toman este taller es el suficiente para entender la metodología de enseñanza de inglés como segunda lengua? ¿Los estudiantes dan clases de inglés dentro del

periodo de sus jornadas de práctica?, si es así, ¿crean ambientes de aprendizaje que favorezcan la adquisición del idioma? ¿Elaboran material didáctico atractivo para facilitar la adquisición del idioma? ¿Hacen uso de diferentes fuentes de información para mejorar sus clases?

Conocer la respuesta a dichas preguntas permitirá garantizar que los contenidos de inglés que se enseñan dentro de la Estrategia Didáctica sean los adecuados para que los estudiantes alcancen el perfil de egreso solicitado en los planes y programas de estudio correspondientes a cada licenciatura; así mismo, atender las necesidades que plantea la Educación Básica.

Dada la situación mencionada, las maestras de inglés que nos encontramos laborando en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” en Pachuca de Soto, Hidalgo, pretendemos investigar lo siguiente: ¿De qué manera la Estrategia Didáctica “Enseñanza de Inglés a Niños” se relaciona con el proceso de formación docente de los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria del CREN Benito Juárez de Pachuca Hidalgo en 2019?

MARCO TEÓRICO

Los antecedentes de la enseñanza del inglés en México muestran diversas vertientes, sin embargo, es hasta hoy cuando se formaliza su inserción obligatoria en los planes y programas de nivel federal de Educación Básica, y es así como cobra gran relevancia. Rueda y Wilburn (2014) mencionan que la enseñanza del inglés se presenta ahora como necesaria a partir del tercer grado de preescolar. El Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB) forma parte del área de desarrollo curricular y surge en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el año 2009/2011. De esta manera se reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de inglés a los planes y programas de estudio de educación preescolar y educación primaria, así como realizar ajustes a los contenidos de las asignaturas de inglés para la educación secundaria. Ello con el fin de alcanzar la articulación curricular en los contenidos como en el logro de las competencias de la totalidad de la ruta escolar de la RIEB. En realidad, es el PNIEB y el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) los que determinan el currículo para la “nueva” enseñanza del inglés, que hoy se hacen parte del modelo educativo. La propuesta curricular se encuentra alineada a estándares internacionales (MCERL) y nacionales (Certificación Nacional de

Nivel de Idioma (CENNI)). Así, la propuesta de incorporación del inglés obligatorio a la totalidad de la educación básica mexicana se dio con base en procesos de equiparaciones entre el PNIEB y el MCERL en la RIEB. Se presenta lo siguiente:

- 3ro. de preescolar, 1ro. y 2do. de primaria que conforman el ciclo 1 del PNIEB (300 horas)
- 3ro. y 4to. de primaria que conforman el ciclo 2 del PNIEB (200 horas) y el nivel A1 del MCERL
- 5to. y 6to. de primaria que conforman el ciclo 3 del PNIEB (200 horas) y el nivel A2 del MCERL5
- 1ro., 2do. y 3ro. de secundaria que conforma el ciclo 4 del PNIEB (360 horas) y el nivel B1 del MCERL

Por este motivo, la enseñanza del inglés dentro de la Educación Básica cobra especial importancia, de allí que entre los propósitos que establece el nuevo modelo educativo (SEP, 2016) se considere la adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes y valores para la participación en las prácticas sociales de la lengua en sus vertientes orales y escritas. Además, se plantea la necesidad de que el alumno organice su pensamiento y su discurso para acceder a diferentes expresiones culturales. Asimismo, se pretende que se reconozca el papel del lenguaje en el conocimiento y la cultura; por ello, es imperativo que los alumnos desarrollen una actitud analítica y responsable ante el contexto nacional e internacional.

Para lograr estos propósitos, se establece un enfoque que surge de la idea de que el lenguaje se construye a partir de la interacción social, participando en prácticas de interacción oral, lectura y escritura socialmente significativas y no mediante la enseñanza explícita de componentes gramaticales, morfológicos o semánticos (SEP, 2016). Asimismo, el Modelo Educativo organiza los aprendizajes esperados de inglés por ambientes sociales de aprendizaje (del mismo modo que el PNIEB) que abarcan, a su vez, actividades comunicativas específicas: ambiente familiar y comunitario, ambiente social de aprendizaje lúdico y literario y ambiente social de aprendizaje académico y de formación.

Actualmente no se logra tener todos los profesores de inglés que se requieren. Sólo una de cada siete escuelas públicas de Educación Básica cuenta con maestro de inglés. Esto contrasta con la situación en las escuelas privadas: nueve de cada diez escuelas secundarias privadas tienen profesor de inglés (Cronquist y Fiszbein, 2017). La cobertura de atención es insuficiente para atender las necesidades de los profesores de inglés. Dada esta circunstancia es que surge la

necesidad de que las Escuelas Normales brinden las herramientas necesarias a los estudiantes (futuros docentes) para poder impartir el idioma.

Para que las Escuelas Normales puedan ofrecer un programa de enseñanza de inglés, es preciso contar con una planeación rigurosa. En un extremo estará el perfil de egreso del alumno, es decir, la consideración de las habilidades y contenidos que un alumno debería manejar al final de cada año escolar y al final de cada nivel escolar (en este caso, preescolar y primaria). En el otro extremo estará la consideración de la metodología de enseñanza con la que se pretende propiciar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

Tomadas estas dos decisiones iniciales, se consideran entonces: el perfil de los estudiantes que toman el taller *Enseñanza de Inglés a Niños*; los materiales de enseñanza que realizarán en dicho taller; el número de horas semanales que se piensa ofrecer y el tipo de programa de enseñanza que van a usar.

Actualmente existen en México opciones muy limitadas para que los docentes interesados en enseñar inglés a niños se preparen profesionalmente. Es por lo que la formación académica y pedagógica de los maestros suele ser muy heterogénea y en muchos casos deficiente.

Para el diseño del taller *Enseñanza de Inglés a Niños* se tomó en consideración que los estudiantes inscritos tuvieran una formación sólida en al menos tres áreas:

- a. Formación pedagógica: Conocer las características de desarrollo y psicológicas (cognoscitivas, afectivas), sociales, etc., propias de los niños de diferentes edades.
- b. Formación en lingüística (lengua, sintaxis, pragmática, sociolingüística).
- c. Dominio del inglés.

Resumiendo, los apartados anteriores diremos que un programa adecuado contaría al menos con las siguientes características:

- Un programa de enseñanza flexible diseñado especialmente para niños.
- Material didáctico que sirva para apoyar el desarrollo del programa de enseñanza.

También, es preciso tener en cuenta que, así como los niños pueden absorber conocimientos y adquirir nuevas habilidades rápidamente, también olvidan fácilmente. Por esta razón, es conveniente que si decidimos iniciarlos en una lengua

extranjera, tengan continuidad en ella para que las habilidades y conocimientos que adquieran permanezcan con ellos y se incrementen año con año.

METODOLOGÍA

Se trabajó con 20 estudiantes del sexto semestre de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria del Plan de Estudios 2018, correspondientes a la generación 2017-2021. Dichos estudiantes son los que están inscritos en el taller *Enseñanza de Inglés a Niños* y fueron seleccionados por su nivel de inglés, mismo que fue determinado por exámenes periódicos efectuados a lo largo de su carrera.

La principal limitante para realizar esta investigación es que no se pudo acudir a supervisar a todos los estudiantes que estaban practicando en inglés en las escuelas de Educación Básica debido a que ellos realizaban sus prácticas por la mañana y las maestras que laboramos en el CREN teníamos clases con los estudiantes de los primeros semestres en el mismo horario. Sin embargo, se pidió a los estudiantes que, previa autorización de las titulares de grupo de Educación Básica, se grabaran para posteriormente ver su desempeño frente a grupo.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La finalidad de llevar a cabo estas prácticas en inglés fue verificar que aquellos estudiantes inscritos en el taller de *Enseñanza de Inglés a Niños* llevaran a la práctica lo aprendido de manera apropiada con el objetivo de alcanzar las competencias de egreso de su licenciatura, así como las competencias de egreso de Educación Básica.

Esta contribución es un informe parcial de investigación derivado de una investigación cualitativa, desarrollada a partir del año 2019 en la Ciudad de Pachuca de Soto, Hidalgo, en estudiantes del sexto semestre. La investigación en 2021 se extendió con cuatro entrevistas estructuradas a los estudiantes que recientemente egresaron de las escuelas Normales para implementar la *Estrategia*

Didáctica: Enseñanza de Inglés a Niños. En este trabajo se determinó presentar resultados sobre algunos fragmentos de información referidos a la categoría de percepción de los estudiantes a esta nueva *Estrategia Didáctica: Enseñanza de Inglés a Niños.*

El taller de inglés tenía como finalidad que los estudiantes identificaran las características de la enseñanza de un segundo idioma a niños y aplicar dicho aprendizaje dentro de sus escuelas de práctica, las cuales corresponden a preescolar y primaria.

RESULTADOS

En opinión de Cronquist y Fiszbein (2017), los profesores de inglés en servicio en América Latina manifiestan bajos niveles de dominio del idioma. En la mayoría de los países, las políticas establecen requisitos o expectativas de dominio que van del nivel B2 al C2 del MCER; de acuerdo con los exámenes de diagnóstico disponibles y otros estudios, muchos maestros de inglés no alcanzan esos niveles mínimos. Muchos ni siquiera cumplen con el nivel que se espera de sus alumnos, el cual va de A1 a B2. Las normas objeto de la regulación están destinadas al logro del propósito de que la Educación Normal tenga con qué atender las necesidades académicas de la Reforma Educativa y de esta manera, garantizar que los formadores de docentes de inglés tanto de nuevo ingreso como los que ya están en servicio, contribuyan al logro de las amplias expectativas de alcanzar una educación bilingüe a 20 años, cuando los profesores de Educación Básica enseñen en inglés todas las asignaturas. Se están planteando objetivos muy grandes y también se están empezando a emplear mecanismos para ayudar a alcanzar estos objetivos. Es muy pronto para identificar la efectividad a mediano o largo plazo, ya que es un programa que se ha implementado muy recientemente con maestros nuevos en las escuelas con formación de docentes de inglés.

Las metas de dominio del inglés establecen expectativas ambiciosas en toda la región, no sólo en México; Chile, Ecuador, Perú y Uruguay establecieron como meta lograr que los estudiantes de primaria alcancen el nivel A2, en tanto que Colombia y Costa Rica también imparten clases en el nivel A2 al final de la educación primaria (Ministerio de la Presidencia, Chile, 2014). En relación con los planes y programas de estudio, los nuevos profesores de inglés consideran con-

veniente que los egresados de la Educación Normal incorporen la educación bilingüe en su enseñanza.

Los mapas curriculares (planes de estudio 2018) para las licenciaturas que oferta la Educación Normal incorporan de manera obligatoria un total de seis cursos de Lengua extranjera inglés o lengua indígena. La interrogante es si mediante estos seis cursos de seis créditos durante la carrera, los egresados lograrán el dominio de la lengua para desarrollar la educación bilingüe en México.

El modelo educativo y la Estrategia Nacional de Inglés destacan la preparación del profesor, que deberá ser evaluada por concursos de oposición para la obtención de plazas docentes en el sistema educativo; circunstancias y eventos que han sido los de mayor preocupación para la comunidad docente respecto a los mecanismos del Taller *Enseñanza de Inglés a Niños*. Se presentan las siguientes opiniones:

“... uno de los mecanismos que se implementó es la impartición de un taller complementario para conocer las estrategias de enseñanza de inglés a niños, cosa que antes no se hacía; esto sucedió gracias a la clasificación por niveles del idioma que se hizo a todo el alumnado que cursaba inglés. Se está buscando que los estudiantes de las Escuelas Normales vean la necesidad de incrementar su nivel de competencia respecto al idioma.” (Estudiante 1)

“...los requisitos que se pidieron aseguraron que los participantes cumplieran con el perfil deseado, esto es, con el nivel de idioma B1 como mínimo; esto permitió comprender el material proporcionado por la docente de inglés.” (Estudiante 2)

“...es un proyecto muy ambicioso del cual los resultados se verán a largo plazo. Sin embargo, pienso que es un buen comienzo el mejorar el nivel de los alumnos normalistas ya que actualmente ya tomamos clases de inglés y ahora se nos comienza a capacitar en el proceso de enseñanza del idioma.” (Estudiante 3)

Los profesores de inglés en la Educación Normal consideran pertinentes los planteamientos en los nuevos cursos de inglés y se encuentran entusiasmados con una perspectiva que parecería novedosa en la enseñanza del inglés. No obstante, el nuevo plan de estudios no considera la preparación de los futuros docentes en

la enseñanza del idioma inglés, lo cual podría limitar el logro del objetivo de nivel de inglés esperado.

CONCLUSIONES

A partir de la presentación de la RIEB que incorporó asignaturas de inglés en la educación preescolar y primaria, también reconsiderado en el modelo educativo, se contrataron profesores para impartir inglés en Educación Básica; sin embargo, en el 2017 se plantea una Estrategia Nacional de Inglés que finca la responsabilidad de la enseñanza de la lengua desde las Escuelas Normales. Ello derivó en una estrategia a 20 años para el logro de la educación bilingüe, en donde se espera que los futuros egresados de las Escuelas Normales sean quienes enseñen dicho idioma. No obstante, en los planes y programas de estudio actuales no se contempla el enseñar a enseñar inglés. Por ello, los docentes de inglés del Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez tomaron la iniciativa de implementar un taller denominado *Estrategia Didáctica: Enseñanza de Inglés a Niños*, el cual tenía como objetivo principal que los estudiantes identificaran las características de la enseñanza de inglés para posteriormente aplicar este conocimiento en las escuelas de práctica de Educación Básica.

Al finalizar este taller nos pudimos percatar de que el nivel de inglés que tenían los estudiantes era el idóneo para poder entender los materiales proporcionados. Es importante recordar que los estudiantes inscritos en dicho taller fueron quienes a lo largo de la licenciatura fueron desarrollando competencias más altas en el idioma, lo cual, como se mencionó anteriormente, se corroboró a través de exámenes de progreso. Esto quiere decir que aquellos estudiantes que no tienen el interés por aprender inglés y por consiguiente no alcanzan a mejorar sus competencias altas en el idioma no tendrían la oportunidad de ingresar a este taller y esto limitaría su proceso de formación docente. Es de suma importancia concientizar a los estudiantes acerca del aprendizaje del idioma inglés y su enseñanza en Educación Básica.

El aprendizaje de la enseñanza de inglés a niños va más allá de tener conocimientos sobre el idioma, si bien es un pilar fundamental para poder entender la metodología no podemos hacer a un lado el desarrollo de material didáctico apropiado; y es que en la infancia es vital que los estudiantes se sientan motivados a aprender y esto sólo se logra mediante actividades significativas, las cuales en la

mayoría de los casos son lúdicas. Por ello, en el taller implementado en el CREN se enseñaron las características más relevantes que debe de tener el material a utilizar con niños a los estudiantes normalistas. Con ello se crean ambientes de aprendizaje idóneos, en donde los niños pueden aprender el idioma con mayor facilidad.

Esta generación de estudiantes normalistas tuvo la oportunidad de enseñar inglés dentro de sus escuelas de práctica, esto sirvió para que tuvieran una idea más clara acerca del ambiente laboral en el cual estarán inmersos en un futuro no muy lejano. Como se mencionó anteriormente, sus opiniones son muy positivas; sin embargo, es claro que como formadores de docentes aún queda mucho camino por recorrer, específicamente, es imperante hacer conciencia con las autoridades educativas acerca de la realidad laboral a la que se enfrentarán los egresados normalistas y respecto a las omisiones en los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales.

Por todo lo anterior es que la Academia de Inglés del CREN tiene la intención de que este taller sea una asignatura optativa, la cual se cursaría al terminar los seis niveles de inglés que marca la malla curricular del Plan de Estudios 2018. Pero el impacto que se desea tener va más allá de nuestra Escuela Normal, es por lo que se pretende hacer llegar esta propuesta a la DGESE, con la finalidad de que más normalistas se vean beneficiados y mejorar la calidad educativa no solo en las Escuelas Normales sino también en Educación Básica.

REFERENCIAS

- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje de inglés en América Latina*. Pearson.
- Instituto Cervantes para la traducción en español . (23 de febrero de 2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Obtenido de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministerio Secretaria General de la Presidencia. (15 de noviembre de 2014). *Ministerio de Educación, Ministerio de Economía, Fomento y Turismo*. Obtenido de National English Strategy: <http://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/140307DocumentoEstrategia-Nacional-de-Ingl%C3%A9s-2014-2030.pdf>

- Rueda Cataño, M., & Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Revista Perfiles Educativos*.
- Secretaría de Gobernación. (11 de enero de 2020). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica* . Obtenido de Diario Oficial de la Federación: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- SEP. (13 de diciembre de 2017). *SEP*. Obtenido de Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: <http://www.pnieb.net/documentos/2012/Programas%20de%20Estudio/PNIEB%20C4%20para%20web.pdf>
- SEP. (22 de febrero de 2020). *Certificación Nacional del Idioma Inglés*. Obtenido de Normas correspondientes al control escolar y la acreditación y certificación: http://www.cenni.sep.gob.mx/work/models/cenni/Resource/PDFs/norma_cenni.pdf
- SEP. (03 de mayo de 2020). *Escuelas Normales*. Obtenido de Planes y Programas de Estudio de la Educación Normal. Documento base transformación pedagógica de acuerdo al nuevo modelo educativo: <https://drive.google.com/file/d/13ZiYVFbOmMoRGwUIKtcYrABUWGDSwzKh/view>
- SEP. (25 de abril de 2020). *SEP*. Obtenido de Modelo educativo para la educación obligatoria: http://www.cenni.sep.gob.mx/work/models/cenni/Resource/PDFs/norma_cenni.pdf
- SEP. (23 de noviembre de 2020). *SEP*. Obtenido de Reforma Integral para la Educación Básica: http://basica.sep.gob.mx/uploads/resource/resource/2541/Plan_de_Estudios_2011.pdf10
- SEP. (11 de enero de 2020). *SEP*. Obtenido de Estrategia Nacional de Inglés: <https://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo/articulos/estrategia-nacional-de-inglesdocentes>

EL PROCESO TUTORIAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Sandra Edith Tovar Calzada
Edgar Omar Gutiérrez

RESUMEN

El análisis de la práctica educativa es una actividad de carácter permanente que permite al docente identificar dilemas educativos o incidentes críticos que en su actuar profesional lo han llevado a la reconstrucción de su experiencia y por consecuencia a la renovación pedagógica continua. En este sentido, el profesor está inmerso en un proceso de problematización de su práctica profesional, esto le permite identificar las situaciones que son áreas de oportunidad. El siguiente documento se derivó de una investigación realizada con el objetivo de analizar la percepción de estudiantes normalistas y formadores de docentes con respecto a la acción tutorial a distancia y su incidencia en la formación inicial. El trabajo se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, no experimental y transversal con un alcance descriptivo. La encuesta fue el método, apoyado de una escala tipo Likert, recabando información de tutores y tutorados. Entre los principales resultados se encontró que la percepción de los tutorados difiere de lo que visualizan los profesores involucrados en el proceso tutorial. Se identificó que los tutores requieren mayor habilitación en cuanto a los aspectos psicopedagógicos relacionados a la tutoría, pero también en cuanto a uso de la tecnología con fines académicos.

Palabras clave: formación de formadores, ambientes virtuales, tecnologías de la información y la comunicación, tutoría.

Correos electrónicos: sandraedith.tovarcalzada@iea.edu.mx
edgar.gutierrez@iea.edu.mx

Institución: Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes
"Prof. José Santos Valdés"

ABSTRACT

The analysis of educational practice is a permanent activity that allows each teacher to identify educational dilemmas or critical incidents that in their professional actions have led to the reconstruction of their experience and consequently, to continuous pedagogical renewal, in this sense the teacher is immersed in a process of problematizing its own professional practice, this allows him/her to identify the situations that develop opportunity areas; The following document was derived from an investigation carried out with the objective of "Analyzing the perception of Normal students and teacher educators regarding distance tutorial action and its impact on initial training". The work was developed under a quantitative, non-experimental and transversal approach with a descriptive scope. The survey was the method applied, supported by a Likert-type scale collecting information from tutors and tutored students. Among the main results, it was found that the perception of the tutored students differs from what the teachers involved in the tutorial process visualize, it was identified that the tutors require greater qualification in terms of psychopedagogical aspects related to tutoring, but also in terms of use of technology for academic purposes.

Keywords: training of trainers, virtual environments, information and communication technologies, tutoring.

INTRODUCCIÓN

Los formadores de docentes tienen un doble compromiso, por un lado, generar oportunidades para el crecimiento profesional de los estudiantes normalistas de manera integral, pero también darles las herramientas y las competencias necesarias para enfrentarse al desarrollo de su trabajo en el ámbito educativo. Para ello, una de las actividades que se ha convertido como prioritaria es la tutoría en la formación inicial, pues ésta es un apoyo para el trabajo que se debe establecer para el tratamiento de los contenidos y enfoques que se especifican en los planes de estudio, entre ellos la preparación para la planificación considerando todos los elementos didácticos necesarios, así como sus competencias tecnológicas (SEP, 2018).

Vinculado a lo anterior, aunque el trabajo que se lleva a cabo a diario en los diferentes cursos que integran la malla curricular brindan las bases necesarias para que esto ocurra, en diversas ocasiones el trayecto de formación inicial dentro de las escuelas formadoras de docentes genera situaciones que ameritan que los alumnos presenten necesidades académicas que deben ser atendidas para que de esta manera logren tener éxito y alcancen el crecimiento profesional de acuerdo a lo que marcan los planes y programas de estudio vigentes. Este proceso de formación inicial, ineludiblemente, se encuentra influenciado por las condiciones que se desarrollen en la sociedad de acuerdo a los diferentes momentos históricos, lo cual cobra relevancia en el periodo que marcó al mundo por la pandemia Covid-19, lo que le dio un sentido distinto, esto generó que la educación diera un giro importante respecto a la educación tradicional. Por lo anterior, surgieron varias preguntas de investigación: ¿Cuál es la relación que existe entre el uso de las TIC y la formación de competencias profesionales de los estudiantes normalistas a través de la tutoría? ¿Qué percepción tienen los profesores y estudiantes hacia el trabajo tutorial para su formación docente? ¿De qué manera ha incidido el trabajo a distancia en la tutoría y la formación de docentes?

A partir de lo anterior, se determinó el objetivo de la investigación, el cual fue “Analizar la percepción de estudiantes normalistas y formadores de docentes con respecto a la acción tutorial a distancia y su incidencia en la formación inicial”. Por lo anterior, se dio pauta a la búsqueda de información con respecto a la función tutorial, pero sin dejar de lado la finalidad de la educación normal, se pensó tomar la experiencia tanto de tutores como de tutorados, pues era necesario conocer la forma en que ambos actores educativos percibían este proceso.

DESARROLLO

Dentro de la revisión de la literatura, se indagó sobre tutoría y el uso de la tecnología, iniciando con el primer punto, se señaló que la tutoría no es un curso propiamente de la malla curricular, puesto que es un apoyo que se brinda al estudiante, tenga o no necesidades en ese momento; por esta razón, en el medio superior la tutoría es formativa pero además es preventiva (Clerici, 2018). El estudiante debería saber que dentro de su institución existe un apoyo, una guía u orientación para cualquier situación que se le presente. Nunca se sabe anticipadamente qué puede suceder, pero la tutoría sin duda, se convierte en un aliciente para quienes lo toman con el compromiso y la responsabilidad debida.

En este contexto, el acompañamiento tutorial debe apoyar al estudiante al conocer, el hacer y el saber ser, lo que se traduce en el saber conceptual, el procedimental y el actitudinal, lo anterior engloba lo que es una competencia, la cual requiere de estos tres saberes y movilizarlos en el momento preciso. El estudiante normalista realiza actividades que lo llevan a la construcción de competencias genéricas, las cuales todo egresado de educación superior debe poseer; pero lo que lo hace distinto de otros profesionistas son las competencias profesionales que son las específicas de acuerdo a la elección de carrera, éstas son las que lo distinguen en su quehacer laboral.

La actividad tutorial puede tomar diferentes modalidades de atención. Se ha utilizado la modalidad grupal, la cual regularmente se da cuando los estudiantes son de nuevo ingreso; de esta manera, poco a poco se da una inmersión en la que se orienta sobre los procesos que se llevan a cabo en la vida institucional; a partir de ese momento aunque todos los estudiantes tienen en teoría el mismo proceso, van surgiendo inquietudes y diferentes situaciones que dotan de experiencias distintas de formación a cada alumno, por lo que se considera otro tipo de modalidad de tutoría: la individual, en ella existe una relación directa entre tutorado y tutor, en la cual se trabaja concretamente con necesidades académicas específicas del estudiante. “Las tutorías son conceptualizadas desde diferentes formas, no obstante, todas ellas se relacionan con la guía, orientación, colaboración, acompañamiento y asesoría académica, individual o grupal, impartiendo temas seleccionados de asignaturas orientadas al desarrollo de la investigación para el aprendizaje” (Quispe y Arellano, 2017, p. 74).

En el nivel de normales, el plan de estudios para la formación de maestros establece que la tutoría debe darse durante toda la formación profesional a ma-

nera de acompañamiento, las modalidades que sugiere son la individual o con un grupo reducido, pues debe ser una atención personalizada, esta atención debe darse por docentes que tengan las competencias necesarias para el desarrollo de esta función (SEP, 2018). Esta cita cobra relevancia, pues en esencia, los docentes formadores de formadores no han sido habilitados; en este sentido, no se puede dar esta función a todos por igual, por lo que se percibe una brecha importante con respecto a la formación para el desempeño de la actividad tutorial, lo cual incide de manera directa en los resultados esperados, ya que no todos los docentes cuentan con las herramientas psicopedagógicas requeridas para el desarrollo de esta importante labor académica de acompañamiento.

La pandemia por la Covid-19 impactó de manera directa a todos procesos educativos, incluyendo la tutoría, puesto que más que nunca puso de manifiesto las brechas en la formación de docentes y en las competencias de los maestros de la escuela normal. El uso de la tecnología ha sido una necesidad que tuvo que atenderse de manera abrupta, el docente de todos los niveles forzosamente requirió la búsqueda de opciones de trabajo a distancia. Bastante se escuchó del *mobile learning* o *m-learning*, esto se refiere a la utilización de dispositivos móviles para su inmersión en la educación (Rodríguez et al., 2020). Esta forma de trabajo cambió de manera extraordinaria las formas de comunicación entre docentes y estudiantes, agilizó de sobremanera la relación pedagógica y modificó para quienes tienen acceso a ella la forma de trabajo, esto implicó, indudablemente, la necesidad de transitar hacia un nuevo paradigma educativo en el cual las competencias tecnológicas juegan un papel preponderante. Ante esta situación: ¿Cómo se aprovechó esta oportunidad en la educación? ¿Cuál fue la experiencia con el trabajo tutorial en la educación normal?

Al no haber un horario específico, supervisión del trabajo, al no tener asistencia presencial, establecer contacto con los alumnos por diferentes medios de acuerdo a las condiciones de ambos actores educativos, el trabajo individual y por equipo desarrollado por los estudiantes y todas estas situaciones requeridas para continuar con el trabajo educativo tuvieron como premisa la responsabilidad profesional, pero también autonomía de ambos involucrados (tutores y tutorados). Esto no es sencillo, pues adaptar la forma de trabajo y confiar en el compromiso que se asume en esta relación pedagógica, así como la responsabilidad personal que cada actor educativo tenga sobre la función que le corresponde realizar, se convierte en esencial para tener éxito en su implementación.

Derivado de lo anterior y atendiendo a la cuestión metodológica, para obtener información de los procesos descritos el trabajo de investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo no experimental, pues no existe una modificación de

variables, en este caso, fue una situación que se dio en la sociedad y se buscó realizar interpretaciones, por lo que era importante no hacer ninguna intervención. Fue un estudio descriptivo, pues lo importante era rescatar información sobre las actitudes de tutores y estudiantes hacia los procesos tutoriales. Además, fue de tipo transeccional/transversal, este tipo de trabajo tiene la característica de que se recolectan datos en una sola ocasión con la finalidad de hacer una descripción de las variables que intervienen (Hernández y Mendoza, 2018), teniendo en cuenta que hablamos de relaciones entre categorías, conceptos o variables, pero sólo en un momento determinado se hizo sin precisar sentido de causalidad. En este estudio, las variables fueron las nuevas tecnologías y la tutoría, y se buscó valorar la incidencia de una en la otra. Se consideró un estudio causal prospectivo, este nos indica que se deben indagar las relaciones que se dan entre ambas variables: dependiente e independiente (Hernández et al., 2014).

La población objetivo era de 285 estudiantes; al hacer la selección de la muestra, dio como resultado 163.61, lo cual deriva en 164. De la misma manera, se realizó para docentes en donde su población era de 27, el resultado de esta fórmula es de 25; sin embargo, al valorar la diferencia entre la muestra y la población, se optó por aplicar el instrumento a la totalidad de la población.

Figura 1. *Fórmula utilizada para la selección de la muestra de tutorados*

$$n = \frac{p(1-p)}{\frac{z^2}{285} + p(1-p)}$$

Para la recolección de información, se utilizó el método de la encuesta a partir de una escala Likert, su validación conforme a tendenciosidad, claridad y congruencia se realizó por ítem. Posterior a ello, se hizo el pilotaje para determinar la confiabilidad del instrumento (Hernández y Mendoza, 2018). Para el análisis de fiabilidad se utilizó el SPSS Statistics V19.

Con relación a la escala tipo Likert, se retomó para medir actitudes de los maestros y alumnos ante los procesos tutoriales y el uso de las TIC, con este tipo de instrumento, se obtuvo una descripción numérica del comportamiento ante el proceso educativo objetivo. Para los estudiantes se logró aplicar los 164 instrumentos y en los docentes 26 de 27 programados.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al retomar los resultados de la encuesta aplicada a los docentes, se encontró que el 90% ven como positivo el uso de la tecnología en los procesos tutoriales, entre el dominio básico que presentan se inclina por el uso de Word y Power Point, pero la mayoría no tiene dominio de Excel. Con relación al uso de objetos de aprendizaje, sólo el 46.2% está de acuerdo con su uso, no existe al parecer mucho uso por parte de ellos, en este sentido, valdría la pena valorar si es por falta de conocimiento de las ventajas que ofrece.

Derivado de la urgencia del uso de aplicaciones, se tuvieron que utilizar en la mayoría de los casos sin conocimiento previo, pero se enfocan al uso de las más populares como Facebook, Classroom, así como mensajería instantánea; de este último, el que más se utilizó fue el Whatsapp. Además de lo anterior, se identificó que existe un cambio en lo que se hacía anteriormente a la pandemia pues, aunque es parte de la innovación educativa, fue una acción forzada, anteriormente la mitad de los maestros que participaron en el estudio no le daban importancia al uso de estrategia de trabajo en línea en el proceso de tutoría.

Los estudiantes demostraron que durante las actividades presenciales los tutores no hacían uso de la tecnología regularmente; sin embargo, ambos actores educativos manifestaron que utilizaban en otros momentos redes sociales, mensajería instantánea, plataformas, entre otros, por lo que si esta experiencia se considerara para fines académicos sería una excelente oportunidad de crecimiento profesional.

Los beneficiarios finales del proceso tutorial son los estudiantes, pero en este caso se aprecia que la tecnología no es un punto que realmente sea el que incide o no directamente en sus resultados, ambos actores educativos ven la tecnología como un apoyo, sin embargo, se aprecia que el problema de fondo es la utilidad que le están dando para la formación profesional. Debería considerarse que la tutoría debe irse adecuando a las necesidades individuales, así como a la evolución de cada etapa que vive el estudiante o los grupos (González, 2020).

Lo anterior se convirtió en un foco de atención, por lo menos para la escuela normal donde se llevó a cabo el estudio, pues no se estaba realizando un trabajo que realmente incidiera positivamente en la percepción del alumnado. Con los resultados se aprecia que los procesos tutoriales efectivamente no dependen del

uso de las TIC, aunque su influencia es considerable y en la actualidad necesaria. En este sentido, en cuanto a la tecnología, los estudiantes demuestran una tendencia positiva ante su uso, pero los tutores al parecer no han considerado el potencial que éstas tienen para el ámbito educativo. Con esto se pone de manifiesto la importancia de la habilitación de los tutores como un aspecto elemental para el uso de la tecnología, por lo que se hace urgente trabajar en este sentido. Sin duda, la experiencia nos demuestra que la tecnología está revolucionando la forma de trabajo en todo momento, ésta puede tener una fuerte influencia en el trabajo tutorial, el diversificar estrategias de enseñanza que permitan un distinto acercamiento del estudiante a los contenidos.

Con respecto a la tutoría en sí, se encontró una diversidad de opiniones con respecto a los estudiantes, pues sus respuestas se inclinan hacia una actitud negativa ante el proceso tutorial, sin duda valdría la pena indagar más sobre la forma en que se ha atendido esta función en la institución; no obstante, los tutores tuvieron una opinión contraria a este proceso, en general su actitud es positiva hacia el mismo.

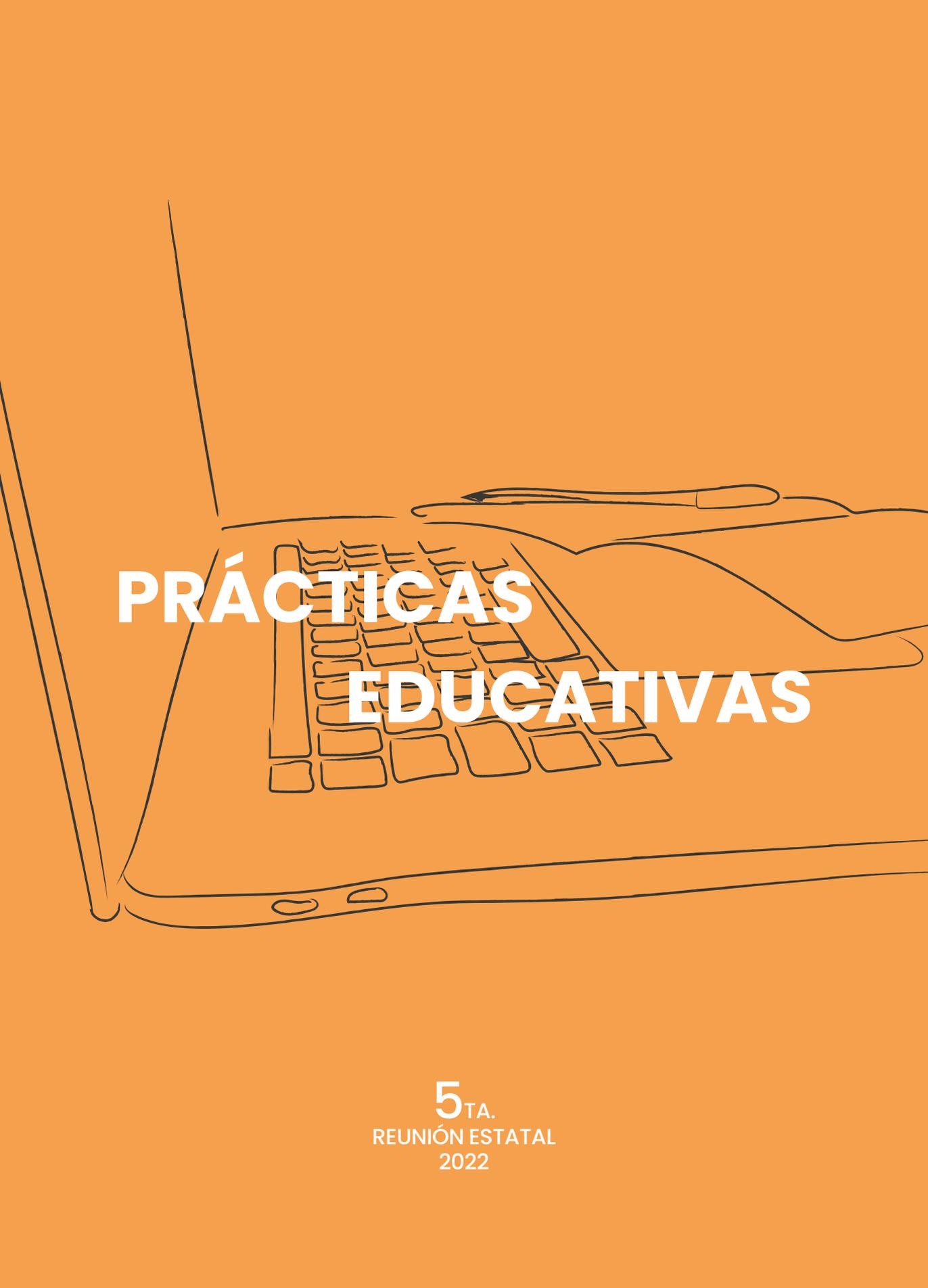
En este mismo sentido, al analizar si consideran que la tutoría es un espacio en el cual tengan la opción de demostrar emociones, 96 expresan que sí y 68 no lo consideran como un espacio pertinente. Es preocupante la forma en que los alumnos ven la tutoría, pues la función principal de ésta es el acompañamiento y apoyo; sin embargo, los estudiantes no ven a la tutoría como un apoyo para su trayecto por la institución. Los resultados indican que sólo 69 de 164 lo ven favorable en este sentido.

Derivado de lo anterior, la atención al proceso tutorial debe modificarse desde la raíz, desafortunadamente al parecer no se está dando el valor que ésta merece, pues la actitud poco favorable ante este proceso por parte de los beneficiarios reales es un foco de atención que la escuela normal debe atender.

Las autoridades educativas deberían valorar este proceso educativo como un aspecto que dará mejores resultados en la formación de sus estudiantes y obviamente en el desempeño profesional que éstos tengan, pues son el reflejo del trabajo que realiza la institución formadora de docentes. Con relación específica a la función tutorial que realiza el docente que funge como tutor, requiere un fuerte compromiso profesional, este compromiso viene envuelto de responsabilidad, pero además es necesaria una actualización y/o capacitación con mayor compromiso para quienes fungen como tutores para realizar esta función.

REFERENCIAS

- Clerici, R., & Da Re, L. (2018). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 39-56. <https://10.6018/rie.37.1.322331>.
- González, M. D. C. M. (2020). *Orientación educativa y tutoría*. Editorial Sanz y Torres SL.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. Edit. Mc. Graw Hill. 6ª. Edición.
- Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5A2QDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+cuantitativo&ots=TjUf_TUnF_&sig=Yb18L9l0mG2-_cGzrrEL6PKAr14#v=onepage&q=metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cuantitativo&f=false
- Quispe, G. M., y Arellano, O. E. (2017). El estado de la tutoría en la formación académica universitaria. *Prospectiva Universitaria*, 10(1). pp. 60-78 <http://200.60.60.83/index.php/prospectiva/article/view/334/299>
- Rodríguez-Cardoso, O. I., Ballesteros-Ballesteros, V. A., y Lozano-Forero, S. (2020). Tecnologías digitales para la innovación en educación: una revisión teórica de procesos de aprendizaje mediados por dispositivos móviles. *Pensamiento y Acción*, (28), 83-103. <https://10.19053/01201190.n28.2020.11192>
- SEP (2018) Planes de estudio 2018. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>

A minimalist line drawing of a laptop and a pen, rendered in black outlines against a solid orange background. The laptop is open, and the pen lies horizontally across the top right of the keyboard area. The text 'PRÁCTICAS EDUCATIVAS' is overlaid in white, bold, sans-serif font, centered over the keyboard.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS

5^{TA.}
REUNIÓN ESTATAL
2022

EL AULA CURIOSA: DESARROLLO DE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Delia García Campuzano
Aída América Gómez Béjar
Sandra Arroyo Rodríguez

RESUMEN

El presente trabajo favorece el desarrollo de prácticas docentes innovadoras durante el proceso de formación inicial en futuros profesores de educación secundaria. La intención fue generar logros académicos sustanciales en el perfil de egreso de los estudiantes normalistas, tomando como base el fomento de la curiosidad para alcanzar competencias profesionales e incidir en la mejora, de modo que se adquiere mayor compromiso con la práctica educativa.

La perspectiva de investigación es de carácter cualitativo, bajo el método de estudio de casos múltiple desde la orientación de Yin (1989). El enfoque de enseñanza se centra en una formación profesional que provoca la curiosidad del estudiante a través de un proceso didáctico de cinco fases: 1. Predecir, 2. Explorar, 3. Explicar, 4. Profundizar y 5. Reflexionar. Cada una de estos momentos emplea ciertos propósitos, habilidades y prioridades para la formación profesional, lo que representa un aporte al abordar los contenidos de manera integrada y desde contextos vinculados a la vida personal, cultural y social de los alumnos; estimular su participación activa en la construcción de los conocimientos, y contribuir al desarrollo de las competencias para la vida y al perfil de egreso específico de la asignatura.

Palabras clave: aula curiosa, estrategias educativas, formación docente.

Correos electrónicos: deliagarciacampuzano@gmail.com
agomezb@hotmail.com
agnesmir@hotmail.com

Institución: Escuela Normal Superior de Michoacán

ABSTRACT

This paper promotes the development of innovative teaching practices during the initial training process in future middle school teachers. The purpose is to create substantial academic achievements in the professional profile of trainee teachers in teachers training schools, on the basis of the promotion of curiosity to achieve professional skills and seek for improvement, consequently, a greater commitment to educational practice will be acquired.

This research is a qualitative based study, from the orientation of Yin (1989) in which a multiple case study is approached. This teaching approach focuses on a professional training that provokes the students' curiosity through a didactic process formed by five stages: 1. Predicting, 2. Exploring, 3. Explaining, 4. Deepening and 5. Reflecting. Each of these moments leads to certain purposes, skills and priorities for professional training, which represents a contribution by including the contents in an integrated way and to which contexts are directly related to the personal, cultural and social life of trainee teachers; promoting their active participation in the construction of knowledge, and contributing to the development of skills for life and the specific professional profile of the subject.

Keywords: curious classroom, educational strategies, teacher training.

INTRODUCCIÓN

En las escuelas normales, la formación de los docentes está permeada por diversos factores, provenientes en gran medida de la política educativa nacional y estatal, aunados a los del ámbito institucional. La cultura educativa y formadora de cada institución, en un porcentaje elevado, se manifiesta en el proceso formativo y el perfil alcanzado durante la estadía escolar de los estudiantes.

Últimamente, se han generado reformas educativas en las instituciones formadoras de docentes, pero éstas no siempre se han visto reflejadas en el perfil de egreso de los estudiantes normalistas. En el caso de la Escuela Normal Superior de Michoacán aún se aprecian prácticas de formación que privilegian la racionalidad instrumental que no va más allá de reproducir un programa y un ejercicio docente mecánico y sin sentido.

En varios casos, los procesos de formación carecen de estrategias metodológicas para la innovación, la reflexión y la creatividad. Existe resistencia en algunos casos para fortalecer la corresponsabilidad docente-estudiante, además de motivación por introducir mejoras en la práctica docente.

En los estudiantes se ha identificado: poco interés por aprender, falta de disciplina hacia el estudio, escaso trabajo en el aula y fuera de ella, ausentismo y falta de permanencia en las actividades escolares, habilidades limitadas para concretar procesos de aprendizaje con los grupos de práctica en la escuela secundaria y poca importancia en cuanto a lo que se aprende como factor en sí mismo de la formación profesional docente.

Ante este contexto, la investigación que se realiza por el CAEC Formación Docente pretende recuperar una característica esencial del ser humano: la curiosidad, porque el proceso de aprender es curiosidad, implica comprender e interiorizar lo que se aprende y cómo se aprende. La curiosidad es fundamental para que los seres humanos nos mantengamos en la posibilidad de innovar y de realizar la labor profesionalmente. Se requiere recuperar la capacidad creativa y de permanente mejora, porque es en estos ámbitos donde se pueden encontrar resultados de cómo los estudiantes pueden pasar de ciertos niveles de conciencia sobre su práctica educativa antes de tener una responsabilidad profesional permanente.

Los propósitos de esta investigación se centran en:

- Diseñar una propuesta de prácticas docentes innovadoras para mejorar significativamente el perfil de formación de los estudiantes normalistas.

- Desarrollar una práctica docente basada en la curiosidad y la motivación intrínseca para alcanzar las competencias profesionales y el aprendizaje profundo en la formación inicial de docentes.
- Identificar el impacto de las prácticas docentes innovadoras en la formación de docentes de la ENSM.

En este sentido, se plantean algunas interrogantes que son la guía heurística para encontrar explicaciones y hacer la práctica docente innovadora: ¿De qué manera se puede crear un aula curiosa para favorecer el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros docentes de educación secundaria? ¿Qué estrategias potencializan la curiosidad en los futuros docentes de educación secundaria? ¿Cómo favorecer el desarrollo de prácticas docentes innovadoras que mejoren los procesos de formación docente en la Escuela Normal Superior de Michoacán?

DESARROLLO

La propuesta que el CAEC “Formación docente” recupera para el fomento de la curiosidad en los estudiantes, se asume como una construcción reflexiva que se concreta en un diseño y programación de aula que establece líneas de acción didáctica. La tarea educativa de la propuesta también se concibe como un conjunto de actitudes y de posiciones en busca de sentido de lo que se hace. Por ello se tomaron en cuenta las fases que Yin (1989) señala en el proceso de investigación: 1. Diseño metodológico (abarca propósitos, preguntas de investigación, contexto conceptual, unidad de análisis y diseño de instrumentos) 2. Fase de campo, donde se recogieron datos a través de un diagnóstico que se realizó en la Escuela Normal Superior de Michoacán con docentes formadores y estudiantes de la licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de Química (segundo grado) y la especialidad de Español (tercer grado), modalidad escolarizada, además de los grupos de cuarto grado de español y matemáticas de la modalidad mixta, para conocer el estado que guardaban respecto a la curiosidad e identificar las potencialidades y oportunidades y poder diseñar y aplicar las estrategias más pertinentes.

Se hizo uso también de la observación participante para apreciar características del aula curiosa que se desarrollaban durante los procesos formativos, además de reconocer interacciones y actitudes que favorecían la curiosidad de los involucrados a través de rúbricas. 3. Análisis de datos. En esta etapa se realizó el

registro, clasificación, categorización y análisis de datos, utilizándose el software Atlas Ti para dicho análisis. 4. Conclusiones-implicaciones del proceso se muestran más adelante.

Reconocer las implicaciones de un aula curiosa fue parte del contexto conceptual, del que sólo se recupera una parte esencial en este trabajo, por cuestión de espacio. De modo que la curiosidad es estar consciente y abierto, investigar las cosas, experimentar e interactuar con lo que nos rodea. El aula curiosa se concibe como un espacio de aprendizaje en el que se cultiva la habilidad más esencial para el aprendizaje profundo y la activación cerebral durante situaciones nuevas e interesantes. Es un esfuerzo compartido que involucra a los alumnos y a los docentes; es una búsqueda colaborativa que comienza de las ideas y preguntas que nacen de las situaciones vividas por todos los miembros del aula (Leslie, 2014).

Un aula curiosa se caracteriza por permitir lo que Dewey (1989, p. 132) llamó “aventurarse en lo desconocido”. Esto significa que el docente dará oportunidad de que los estudiantes elijan su propia aventura para aprender. Los alumnos curiosos toman riesgos, son intelectualmente alegres, prueban cosas, realizan errores productivos y aprenden en profundidad. En un aula curiosa los docentes se ven a sí mismos cambiando su rol de docentes a docentes-aprendices que son curiosos acerca de los procesos que facilitan el aprendizaje (Opdal, 2001).

De algún modo, hacer esto significa montar el aula para que apoye aquellas habilidades con las que todos los alumnos comienzan, tales como el impulso a explorar, plantear preguntas más profundas para lograr la atención, el aprendizaje sin esfuerzo, la imaginación y la motivación intrínseca, posibilitando que se involucren en forma completa en la clase (Smith, 2009).

En un aula curiosa:

- Se propician tareas distintas y diversas, se promueve la capacidad de asombro, se estimula la exploración, experimentación, demostración de cosas nuevas.
- Se requiere desestructurar rutinas y tiempos e introducir lo desconocido a través de lo familiar.
- Se favorecen proyectos de investigación-acción donde se involucran los alumnos en la elección de contenidos educativos.
- Se promueve una actitud de crecimiento, la creencia de que el cambio es divertido, de que las capacidades se incrementan y evolucionan con el tiempo y que el esfuerzo en el proceso de aprendizaje es importante.
- Se facilitan experiencias que promuevan la imaginación.

- Se estimula el pensamiento, se promueve la indagación y se construye un andamiaje para la resolución de problemas; se transfiere la mayor cantidad posible de formulación de preguntas hacia las manos de los alumnos.
- Se fomenta el monitoreo de los alumnos sobre sus aprendizajes.
- El error es una oportunidad para aprender.
- Los exámenes son colaborativos. Se trabaja con pares: estudian juntos, autoevalúan sus niveles de conocimiento y comprenden las fortalezas (Rosler, 2017).

Para fomentar la curiosidad, se consideraron estos principios, además, se integró y desarrolló un proceso didáctico que consta de cinco fases:

1. Predecir: Consistió en que los estudiantes señalaran lo que puede ocurrir según una situación o acontecimiento dado. Las predicciones son siempre un paso de lo conocido a lo desconocido a partir de los elementos lógicos y epistemológicos de que disponemos (Bunge, 1965). Los propósitos de esta etapa fueron: activar experiencias previas y conceptos relacionados, extender o ampliar el conocimiento hacia nuevas zonas de la realidad de la disciplina, facilitar la puesta a prueba de hipótesis a través de experimentos y pruebas y establecer el estatus verificativo o científico de nuevas hipótesis, ayudando a conectar los conocimientos previos con los nuevos.

La prioridad de este momento didáctico se centró en enfocarse en el problema, no en la solución para reforzar la actitud de aprendizaje continuo, compartir lo aprendido y estimular a su vez la recepción del nuevo aprendizaje colaborativo.

2. Explorar: Habilidad cognitiva que facilita el conocimiento. Opera directamente sobre la información: analiza, comprende, procesa, recupera y utiliza donde convenga (VanLehn, 1996). March (1991) señala que mediante la exploración se ensayan nuevas formas de realizar las cosas en términos de búsqueda, variación, experimentación, flexibilidad, asunción de riesgos y descubrimiento.

El propósito de este momento didáctico fue dar a los estudiantes experiencias comunes y prácticas, que les permitieran construir sobre sus conceptos y habilidades en desarrollo, pero a la vez pudieran experimentar otros caminos, improvisar e investigar, como lo sugieren Lewin, Long, y Carroll (1999) y Geiger y Mari (2006).

Aquí se tuvo como prioridad practicar el arte de preguntar y preguntarse mediante la estrategia específica de preguntas para pensar que implica enfatizar

en la riqueza de la variedad y profundidad de las preguntas para llevar a los estudiantes a otro nivel de complejidad de sus aprendizajes y de su pensamiento.

3. Explicar: Hacer entender un concepto o una situación. Identificar las causas de los hechos o fenómenos e indicar las relaciones que mantiene ese hecho con otros (Moore, 2000). Sus propósitos fueron: Hacer comprender cómo es, cómo funciona o por qué se produce un hecho o actividad, además de determinar ciertas secuencias explicativas.

La prioridad radicó en facilitar y posibilitar la actividad explicativa a través de la definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, analogía, citación y dirigirse a los demás (escucha, respeto, confianza, flexibilidad), en el tratamiento de los contenidos educativos.

4. Profundizar: El aprendizaje profundo implica el dominio, la transformación y la utilización de ese conocimiento para resolver problemas reales (Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras, 2001, p. 24).

Aquí nos centramos en procurar que los estudiantes dominaran un tema determinado y establecer relaciones de conocimiento disciplinar e interdisciplinares de mayor complejidad. La prioridad consistió en usar significativamente el conocimiento y aplicar lo aprendido, además de plantearse retos constantemente, disfrutar del cambio, más allá del resultado, aceptando el error como parte del aprendizaje que provoca la novedad para impulsar la profundidad creativa.

5. Reflexionar: Actividad cognitiva que sustenta el actuar con un grado importante de originalidad, a través de la cual se realiza un cuidadoso examen (Romero, 2007). Permite establecer una relación analítica con la acción que se realiza. Favorece el empleo deliberado, consciente, sistemático de los recursos mentales en dirección a un propósito. Guía la cognición hacia la acción.

Mediante esta fase se revisaron las ideas propias de los alumnos, se reconoce y toma conciencia de los aprendizajes realizados y en proceso, su interpretación y valoración, con el propósito de tomar decisiones y actuar de forma racional, autónoma y con sentido en contextos complejos y cambiantes. También se busca, como lo indica Fullana et al. (2013), adquirir competencias, reformular el conocimiento, la práctica y la experiencia humana.

La prioridad fue buscar el cambio, la mejora y la innovación, cultivar permanentemente la actitud curiosa, vencer la pereza mental y el temor a lo desconocido, tener apertura mental.

Como metodología didáctica, se emplearon estrategias, entre ellas, las siguientes: Análisis de casos, mapas conceptuales, “V” heurística, Diario del profesor, Incidentes críticos, Registro reflexivo de la práctica, Soluciones creativas para sobrevivir, Convertirse en un explorador, Aprendizaje cooperativo (rompecabezas), Simulacros, juegos de roles y debates, Modelo ORA (Observar, Reflexionar, Aplicar) (De la Torre, 1996), Salidas de campo y virtuales, Aprendizaje basado en problemas, Afiches (posters), Misterios (enigmas), Lectura y análisis de obras literarias: predicciones, hipótesis, categorización, frases curiosas, decálogos, Pensamiento metafórico.

A partir de estas estrategias se han manifestado resultados como los siguientes:

Desarrollo de habilidades cognitivas durante cada una de las fases abordadas: Predicción-exploración-explicación: buscar, retener y recordar información; observación, identificar detalles relevantes, categorizarlos, comprensión, inferir; analizar, establecer analogías; relacionar la información con conocimientos y experiencias previas, incrementar vocabulario, planear, deducir, generalizar, elaborar conclusiones, resolución de problemas complejos, aprendizaje continuo y pensamiento analítico.

También se apreció la superación de las dificultades y los errores en el aprendizaje, reforzamiento de la inteligencia emocional en actitudes de escucha, confianza en la comunicación e interacciones, empatía al respetar la diversidad de opiniones y resolver los conflictos, así como la actitud de mejorar.

Respecto a los procesos de profundización y reflexión, se retroalimentaron las habilidades logradas en los otros tres momentos y se muestran evidencias y ejemplos de razonamiento más argumentado y abierto, se elaboran fundamentos y aplican a situaciones nuevas que los estudiantes viven en sus periodos de práctica, al buscar representar el conocimiento en forma diferente con los alumnos de secundaria y tomar decisiones al resolver problemas con procedimientos distintos a los usuales, lo que indica que existe una gestión del cambio y mejora, un interés por crecer profesionalmente y favorecer la creatividad.

Otros logros se apreciaron al percibir la ciencia en un contexto histórico, asumirla integrada e interrelacionada (transdisciplinaria) con utilidad al desarrollo social, económico y tecnológico. También se reconoció la adquisición de las competencias como: conocimientos generales para el aprendizaje y comprensión de fenómenos naturales desde la perspectiva científica, representación e interpretación respecto de fenómenos, procesos naturales y biológicos que suceden en su entorno, desarrollar sus emociones positivas, motivación hacia la ciencia,

Competencia didáctica, Competencia de identidad profesional, Competencia de vinculación con el entorno.

CONCLUSIONES

Hasta el momento, se han podido identificar avances en los estudiantes en cuanto al desarrollo de la curiosidad, la cual se expresa en los siguientes indicadores:

- Motivación por aprender que se manifiesta en el deseo y disciplina por tener un conocimiento más completo del área en la cual se forman como docentes y el interés por conocer temas que necesitan para su desempeño profesional, fortaleciéndose el aprendizaje con sentido y la actitud de esfuerzo, preparación, y mejora de su práctica docente, el compromiso de fortalecer su formación profesional y desarrollar habilidades que le permitan concretar una práctica educativa distinta e interesante con los grupos de la escuela secundaria.
- Disposición para buscar nueva información sobre algún tema en diversas fuentes. Les gusta realizar actividades que presenten desafíos. Disfrutan de explorar y comprobar ideas que tienen acerca de algún fenómeno o el mundo.
- Muestran capacidad de asombro ante las distintas situaciones de aprendizaje que se les presentan en la vida.
- Encuentran aspectos interesantes en lo ordinario y realizan actividades que implican identificar y descubrir aspectos en las cosas, objetos, fenómenos.
- Plantean dudas o expresan su confusión en su proceso de aprendizaje.
- Establecen relaciones entre la información para poder dar una explicación.
- Responden positivamente ante los estímulos novedosos, misteriosos o incongruentes de su entorno.
- Les agrada realizar actividades exploratorias y de comprobación de hechos, ideas y/o conceptos.

Los avances indican que el proceso didáctico que se planteó se ha estado desarrollando vinculado con el fomento de la curiosidad, desde cada uno de sus rasgos que implica, lo que ha favorecido el fortalecimiento de las competencias profesionales de los futuros docentes, demostrando que los aportes que han surgido a raíz de las estrategias implementadas contribuyen en la práctica docente innovadora.

Por otra parte, cuando se habla de un nivel de profundización del conocimiento durante el proceso didáctico que se aplica, se requiere razonar con mayor rigor, lo que se da posteriormente a la adquisición e integración del contenido inicial porque para ello es necesario que se dominen ciertas habilidades intelectuales, entre otras: la comparación, clasificación, deducción, análisis de errores, fundamentación, puesto que, estas habilidades de pensamiento son, finalmente, las herramientas de que dispone el alumno para procesar los contenidos y profundizar en el conocimiento.

Se trata de enseñar habilidades intelectuales a partir del currículo, de la disciplina, tomando en consideración, los contenidos específicos, propósitos y sus formas de comunicación y lenguaje, pero también la relación con otros campos de conocimiento en razón de que la intención es mejorar la calidad en la formación docente. Sobre esa base es posible direccionar un aprendizaje profundo, un desarrollo de la curiosidad donde el alumno sea capaz de realizar múltiples operaciones con el conocimiento adquirido y establecer vínculos disciplinares e interdisciplinares de mayor complejidad, destacando tareas que implican algún nivel de creación de conocimiento: la toma de decisiones, la investigación, la indagación experimental, la solución de problemas y la invención.

REFERENCIAS

- Beas, J.; Santa Cruz, J.; Thomsen, P., y Utreras, S. (2001). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bunge, M. (1965). *El principio de la causalidad en la ciencia*. Eudeba.
- De la Torre, S. (1996) *Cine formativo*. Octaedro.
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Fullana, J. et al. (2013). Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 60-76.
- Geiger, S.W. y Mari, M. (2006). Exploration and exploitation innovation processes: The role of organizational slack in R y D intensive firms. *The Journal of High Technology Management Research* 17(1), 97-108.

- Leslie, I. (2014) *Curious: The desire to know and why your future depends on it*. Basic Books.
- Lewin, A. Y., Long, C. P., y Carroll, T. N. (1999) The coevolution of new organizational forms. *Organization Science* (5), 535-550.
- March, J. G. (1991) Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science* 2 (1), 71- 7.
- Moore, J. (2000) Varieties of scientific explanation. *The Behavior Analyst*, 23, 173-190.
- Romero, L. (2007). Pensamiento reflexivo: una aproximación inicial en el ámbito de la formación de fonoaudiólogos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 8 (1), 7-14.
- Rosler, R. (2017) *Curso de Neurociencias, Curiosidad y Motivación*. Material interno.
- Opdal, P.M. (2001). Curiosity, wonder, and education seen as perspective development. *Studies in philosophy and education*, 20(4), 331-344.
- Smith, M.C. and Mathur, R. (2009). Children 's imagination and fantasy: implications for development, education, and classroom activities. *Research in the schools*, 16 (1), 52-63.
- Van Lehn, K. (1996) Cognitive skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, 47, 513-539.
- Yin, R. K. (1989) *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Sage.

LA IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR DESDE EL ENFOQUE AUDITIVO VERBAL EN UNA ALUMNA CON IMPLANTE COCLEAR

Oscar Augusto Sánchez Matildes

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito dar a conocer la importancia de la orientación familiar cuando uno de sus miembros presenta discapacidad auditiva. En el tema se describe cómo se debe intervenir pedagógicamente para brindar la estimulación pertinente en el desarrollo del lenguaje desde el Enfoque Auditivo Verbal en quien porta implante coclear. En este último, se hace referencia como tecnología actual para la estimulación auditiva, su proceso y estrategias de abordaje. Además, se da a conocer la participación familiar, las dificultades que presentan y cómo intervienen para dar respuestas a las barreras del lenguaje y aprendizaje que han limitado la participación escolar de su hija. Por último, se presentan los hallazgos más importantes a partir de la intervención familiar, las conclusiones y las recomendaciones pertinentes para que docentes y familias sigan en proceso de investigación y práctica constante de nuevas tecnologías, métodos y estrategias que promuevan la participación de las personas que son diagnosticadas con discapacidad auditiva en favor del desarrollo personal y pedagógico en la escuela y hogar.

Correo electrónico: oscar.sanchez@iea.edu.mx

Institución: Institución: Centro de Atención Múltiple N° VI

Palabras clave: discapacidad auditiva, terapia auditivo verbal, implante coclear, orientación familiar.

ABSTRACT

This research intends to portray the importance of family orientation when one of its members suffers from hearing impairment. This paper describes how to intervene pedagogically to provide pertinent stimulation in the development of language, based on an Auditory Verbal Approach on that who gets a cochlear implant, referred to as a current technology for auditory stimulation, its process and approaching strategies. Additionally, family participation is included, the difficulties to be faced and how to intervene in order to respond to the language and learning barriers that limit the girl's school participation. Finally, the most important findings from the family intervention, the conclusions and pertinent recommendations are presented in order to have teachers and families continue in the process of research and constant trials of new technologies, methods and strategies that promote the participation of people who are diagnosed with hearing impairment in favor of personal and pedagogical development at school and home.

Keywords: hearing impairment, auditory-verbal therapy, cochlear implant, family counseling.

INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje permite al ser humano acceder a la información, comprender y expresar ideas con los demás, adquirir el aprendizaje y por ende la comunicación. Una limitante al desarrollo del lenguaje surge cuando se presentan trastornos auditivos severos, con ello, las niñas y los niños están expuestos a serios retrasos cognitivos y del lenguaje, específicamente, en el habla. Por lo anterior, es importante que para lograr las habilidades comunicativas verbales se considere la participación familiar para brindar por mayor tiempo experiencias auditivas, todas ellas significativas.

La escuela juega un papel importante en la integración de conocimientos, entonces, es preciso que en la práctica pedagógica se incluya metodologías, enfoques y avances educativos que den respuestas para el logro de aprendizajes en los diferentes contextos de las y los estudiantes. En este sentido, la familia afronta retos importantes en la escuela y el hogar, su participación abarca situaciones en las que debe buscar y recibir orientación específica a las necesidades educativas y relacionarse con la institución educativa en beneficio de los logros pedagógicos que la escuela proponga lograr.

Hasta el momento, el implante coclear se ha asentado como el mejor recurso en los avances tecnológicos para la adquisición de la audición en las personas que presentan trastornos auditivos severos. Por consiguiente, si la niña o el niño no cuenta con dicha tecnología y o la familia no recibe las orientaciones óptimas, las condiciones de desarrollo personal, pedagógico y sociales, estarían limitadas al progreso del lenguaje y habla. Además, cuando la familia, las y los docentes colaboran, forman una creciente de estrategias pedagógicas que facilitan el acceso a la inclusión educativa eliminando así a las barreras de aprendizaje que limitan el lenguaje y aprendizaje de las y alumnos que portan implantes cocleares.

Preguntas de investigación

Con base en lo anterior, se genera la siguiente pregunta central de investigación: ¿Cómo puede la familia de una alumna con discapacidad auditiva portadora de implante coclear participar en la inclusión educativa?, a la cual le secundan las siguientes preguntas: ¿Qué debe aprender la familia para que su hija con implante coclear adquiera el habla, lenguaje, comunicación y aprendizaje? ¿Qué acciones debe realizar la familia en la escuela para que su hija sea incluida pedagógicamente?

Objetivo general

Describir la participación de los padres de familia desde la inclusión educativa con el enfoque auditivo verbal para facilitar el habla.

Objetivos específicos

Diseñar un plan de orientación educativa dirigido a los padres de familia, con el fin de que conozcan y apliquen el enfoque auditivo verbal para la inclusión de la alumna al contexto escolar.

Diseñar estrategias de intervención educativa que convencionalice el desarrollo de la comunicación y aprendizaje en la alumna con implante coclear.

DESARROLLO

Discapacidad auditiva

“La discapacidad auditiva, también identificada como un trastorno o déficit auditivo” (Alessandri, 2008, p. 111) se refiere a la incapacidad o limitación de audición que impide reconocer los sonidos provocados por el medio ambiente y que repercute en el desarrollo del lenguaje oral.

Alessandri (2008) “las denomina como sordera e hipoacusia”, por lo tanto, se habla de sordera cuando la pérdida auditiva es de moderada a profunda cuya audición no es funcional para la vida diaria y la adquisición de lenguaje oral no se da de manera natural. En cambio, cuando se habla de hipoacusia se refiere a la pérdida o disminución auditiva de un nivel leve a moderada; no obstante, resulta funcional para la vida diaria, aunque se necesita de auxiliares auditivos para la percepción de la audición.

La discapacidad auditiva encamina a la persona que la presenta a adquirir dificultades para el acceso y fortalecimiento de las habilidades educativas, del lenguaje, cognitivas y sociales si no son atendidas en el tiempo correspondiente, por lo que, Berko y Bernstein (2010) y la Secretaría de Educación Pública (2012) agregan que “es forzoso conocer el diagnóstico a temprana edad, con el objetivo de buscar las estrategias pertinentes que favorezca la adquisición de la comunicación verbal, gestual o lengua de signos”.

La pérdida auditiva se mide en decibelios (Db) y para comprobar la pérdida y nivel de ésta es imprescindible realizar un estudio clínico específico como la audiometría por vía aérea o por potenciales evocados. Alessandri (2008) clasifica a las hipoacusias por su severidad en:

Hipoacusia profunda: más de 91 Db de pérdida auditiva. No se detectan voz y gritos. Requerimiento de rehabilitación apropiada para desarrollar el habla. Se integran nuevos medios alternativos de comunicación, entre ellos, la lengua de señas.

Hipoacusia severa: de 70 a 90 Db de pérdida. Se presenta lenguaje muy pobre. Percibe palabras si éstas son fuertes y cercanas al oído.

Hipoacusia moderada: de 50 a 70 Db de pérdida. Puede oír la voz a distancias cercanas. Se observan retrasos en el lenguaje, dificultades articulatorias y sintácticas.

Hipoacusia leve: de 20 a 50 Db de pérdida. La voz débil o lejana no es percibida. En general, la niña o el niño es considerado desatento y logra repetir palabras a un metro de distancia.

Las causas más comunes se deben a herencia familiar; problemas durante el embarazo; problemas ocurridos durante o posterior al parto; el padecimiento de otitis crónica, meningitis u otras enfermedades virales como la parotiditis o el sarampión.

Implante coclear

Los implantes cocleares son dispositivos electrónicos que permiten restaurar la función auditiva mediante la estimulación eléctrica de las terminaciones nerviosas del nervio coclear.

El implante coclear se define como un sistema de señales electroacústicas que son enviadas, a través de electrodos, a la cóclea donde se producirá el reconocimiento de las señales. Este aparato tiene como finalidad la creación de señales auditivas y no la amplificación como puede ser el caso de un audífono normal. Es importante destacar que la audición que se consigue con este aparato no es una audición natural y, de ahí, la importancia de una rehabilitación y habilitación para un buen rendimiento de la audición artificial que nos aporta el implante coclear (Herrán, 2009, citado por Dorta, 2017, p. 4)

A partir de la colocación del implante se cree que los niños pueden llegar a tener un uso funcional de audición y que “los candidatos son quienes presentan déficit auditivo bilateral y de grado profundo, que los menores sean implantados al

cabo del segundo año de vida y que la intervención familiar sea pronta” (Ling y Moheno, 2002; Peña, 2014).

El implante coclear se programa de cuatro a seis semanas después de la cirugía, se procede con la adaptación de los primeros sonidos durante los primeros tres días de ser programado y hasta el momento el enfoque terapéutico auditivo verbal es el más efectivo para la rehabilitación auditiva.

Terapia Auditivo Verbal

La Terapia Auditivo Verbal (TAV) es “una estrategia de intervención temprana para niños con deficiencias auditivas, centrada en la familia, que utiliza la audición para el aprendizaje del lenguaje verbal” (De Maggi, 2004, p. 65).

Ling y Moheno (2002) y De Maggi (2004) consideran que “las familias de los menores con implante coclear tienen que apoyarse del programa centrado en desarrollar el lenguaje hablado a través de la escucha, involucrar a maestros, cuidadores y mantener un ambiente rico en audición”.

Para el desarrollo del habla, Ling y Moheno (2002) proponen el siguiente proceso: 1) vocalización libre; 2) bases de patrones suprasegmentales; 3) todas las vocales y diptongos con control de voz; 4) consonantes por modo con todas las vocales; 5) consonantes por punto con todas las vocales; 6) consonantes por sonoridad con todas las vocales y 7) combinaciones.

Mientras que para el desarrollo del lenguaje, De Maggi (2004) propone cinco fases del entrenamiento auditivo: detección: presencia de la voz humana y sonidos ambientales cotidianos; discriminación: comparar entre sonidos distintos incluyendo pequeños rangos suprasegmentales; identificación: reconocer auditivamente palabras mostrando o señalando un objeto; reconocimiento: reconocer palabras, frases e instrucciones escuchadas sin apoyo visuales; y comprensión: reconocer palabras, mensajes y conversar con las personas que convive a diario.

La orientación familiar

El concepto orientación se ha utilizado en el ámbito de la psicología para la práctica terapéutica, donde, la familia es adiestrada al conocimiento de su funcionamiento en los diferentes contextos, familiar, social y educativo.

Algunos de los ámbitos de aplicación son: orientación académica; orientación profesional o vocacional; orientación personal y orientación familiar.

Para el caso en estudio se aborda la orientación familiar desde el punto de vista pedagógico donde se utiliza como estrategia de intervención para aumentar la ca-

pacidad educativa de los padres de familia, ellos aprenden a incluir a sus hijos en la escuela, en la participación para con la sociedad y en la creación de estrategias que favorezca el desarrollo personal, familiar y educativo de sus integrantes.

Castellanos (s.f., p. 46) comenta que:

La orientación familiar es la intervención pedagógica que se aplica durante el ciclo vital de la familia a fin de guiar y aconsejar a los miembros de una familia para que sean capaces de establecer relaciones intrafamiliares e interfamiliares satisfactorias, en beneficio de cada uno de los integrantes en particular y de la sociedad en general.

METODOLOGÍA

Situación del caso

Se describe la situación de una menor de 6 años 10 meses de edad, quien fue presentada con diagnóstico de hipoacusia bilateral profunda y quien recibió la cirugía de implante coclear a los 4 años 8 meses de edad. Al ingresar al consultorio de educación especial, cursaba el 1^{er} grado de primaria y a partir de las valoraciones pedagógicas pertinentes se observó que las habilidades auditivas del lenguaje y aprendizaje se encontraban por debajo a su edad y grado escolar actual. Por ejemplo: mostraba un vocabulario verbal pobre, no había logrado formar frases sencillas, nivel de lectoescritura silábico, podía realizar sumas y restas sencillas con el apoyo del adulto y para comprender los diferentes temas educativos se tenía que brindar apoyo visual.

Los padres, después de experimentar con varios especialistas y al no encontrar respuestas positivas en los avances pedagógicos de su hija, se mostraban preocupados ya que desconocían los métodos, estrategias y o recursos para intervenir y dar respuestas a las barreras de lenguaje y aprendizaje en casa y escuela.

Intervención educativa

La intervención educativa estuvo enfocada en la orientación y participación de la familia a través de la práctica del Enfoque Auditivo Verbal de Ling y Moheno (2002) y De Maggi (2004). Por la razón importante en la que la familia tenía que

participar en el desarrollo de los aprendizajes e inclusión educativa de su hija, antes de iniciar las sesiones personalizadas con la estudiante se brindó toda la información detallada del enfoque, metodología de trabajo, se corroboraron las barreras familiares y se pactaron acuerdos para que la familia participara en las sesiones semanales.

Las sesiones

Cada sesión se dividió en tres momentos y se describen de la siguiente manera:

Momento 1: los primeros quince minutos de trabajo se utilizaron para dar la bienvenida a los padres; medir avances de las tareas semanales realizadas en casa. Se identificaron los logros marcando en color rojo en una hoja de Word y se resolvieron dudas sobre las dificultades que se presentaron, brindando estrategias de solución.

Momento 2: los próximos treinta y cinco minutos se trabajaron directamente con la estudiante. En cada sesión se inició la actividad con la evaluación de los 6 sonidos Ling (/m/, /s/, /sh/, /a/, /i/, /u/) para corroborar que su receptor auditivo percibiera los sonidos verbales favorablemente. Una vez verificada la audición de la estudiante se realizó la intervención educativa asociada las barreras del aprendizaje del lenguaje, como: fortalecer los aspectos del lenguaje (fonológico, sintáctico, semántico y pragmático); consolidar el nivel alfabético en lectoescritura; estimular la comunicación utilizando las diferentes formas de expresión; etcétera.

Momento 3: los últimos diez minutos antes de culminar la sesión, se realizó la retroalimentación de las actividades del día. Los padres realizaron las anotaciones pertinentes en una agenda personal o libreta, todo ello derivado de las observaciones de cada uno de los momentos de trabajo. Se aclararon dudas sobre las actividades y se pidió practicaran en casa tareas específicas para trabajar el lenguaje espontáneo, por ejemplo: cantar, jugar, bailar, realizar consignas, dar instrucciones, etcétera.

Evaluación

Semanalmente, al inicio de cada sesión se corroboraron los avances y dificultades que se presentaron. De forma bimestral se evaluó con una lista de cotejo para confirmar los avances específicos de la estudiante, todo ello, con apoyo de las anotaciones que realizaron los padres de la paciente en su agenda personal.

Actividades y recursos pedagógicos utilizados

De manera resumida, los tipos de actividades que se utilizaron fueron las técnicas de musicoterapia activa, como la vocalización, canto, audición, ritmo, entre otras. Actividades artísticas como la pintura. Dinámicas y actividades lúdicas para poner en práctica la comunicación espontánea familia-estudiante. Así pues, se tomaron en cuenta recursos pedagógicos, como instrumentos musicales, recopilación de sonidos ambientales, libro de actividades para poner en práctica la lectoescritura, representaciones gráficas como mapas mentales, textos visuales, etcétera.

Hallazgos importantes

Se encontró que, al crear rutinas cotidianas, los miembros de la familia participan con menor dificultad de adaptación social dentro del contexto, abordando así la práctica de normas familiares. Por lo tanto, los padres de familia aprendieron que su participación en el hogar y escuela aumenta el aprendizaje y los niveles de lenguaje en sus hijos. Por otra parte, comprendieron que al involucrarse en las necesidades personales que presentan sus hijos, la escuela se ve comprometida cuando son partícipes en el proceso educativo.

La estudiante aumentó visiblemente las habilidades comunicativas en la que destacan vocabulario, comprensión de consignas verbales, su expresión sintáctica aumentó a un habla telegráfica con una fluidez de mayor inteligibilidad, el nivel de lectoescritura se logró a nivel alfabético convencional.

La familia aprendió estrategias del Enfoque Auditivo Verbal, en la cual los mismos miembros fueron creando y evaluando sus propias estrategias para desarrollar y poner en práctica el habla de su hija; dicho de otra manera, consideraron lo que para ellos fue pertinente retomar y dejar del Enfoque Auditivo Verbal, aun cuando el método sigue un proceso específico, los padres se dieron cuenta que las estrategias pueden ser alternadas con otras estrategias o técnicas que no sigue el método.

Es importante señalar que una vez que la familia se hace autónoma puede darse por concluida la atención solicitada, considerando su retorno para seguir siendo orientada en cuestiones de las dificultades que se llegarán a presentar.

CONCLUSIONES

Por todo lo expuesto, se puede corroborar que la familia es un factor importante en el desarrollo integral de sus hijos. La manera más específica de observar cambios en el sistema familiar se da cuando se adquieren nuevos conocimientos, para este caso, recibir orientación específica que encamine a dar respuesta a las necesidades educativas que presentan los alumnos con discapacidad auditiva en los centros escolares.

Una vez que la familia se dota de nuevas herramientas pedagógicas consolida su participación en la inclusión educativa de sus hijos, “considerando la importancia de la persistencia en la práctica educativa que los menores requieren” (Ling y Moheno, 2002). En este sentido, se favorece a la familia al crear lazos dinámicos con aquellos que intervienen en la educación de los alumnos, sobre todo cuando la institución no cuenta con los recursos pedagógicos, humanos o metodológicos para una intervención propicia, al estar bien orientada en las necesidades que presentan sus hijos, se pueden proponer estrategias y de acuerdo a las condiciones socioeducativas, involucrarse en los objetivos que se planteen en las instituciones educativas.

En torno al tema del implante coclear, hasta el momento se puede considerar como el avance tecnológico más eficaz para superar las dificultades que presentan las y los alumnos con discapacidad auditiva en sus diferentes contextos de desarrollo. Por lo tanto, el Enfoque Auditivo Verbal requiere de una práctica constante para alcanzar la eficacia en la intervención en alumnos con implante coclear aun cuando reciben la cirugía después del tiempo sugerido.

RECOMENDACIONES

Para finalizar con la investigación se propone la participación interdisciplinaria: familia, escuela y especialistas que intervienen en la atención del alumnado con discapacidad auditiva, que conlleve a resultados positivos; de igual forma, que las familias, maestras y maestros se sigan capacitando desde este enfoque en beneficio de alumnos con discapacidad auditiva, considerándolo como proceso de intervención eficaz, sobre todo para las personas que han sido implantadas.

Por otra parte, para la evolución del proceso pedagógico, tanto docentes como familia, se requiere que hagan énfasis en utilizar recursos, como un diario o agenda que sirva como herramienta para la organización de las actividades familiar a realizar bajo una perspectiva educativa; en este caso, la familia demostró que este instrumento de seguimiento y autorreflexión es una gran fuente de observación para medir las habilidades y destrezas que la familia ha desarrollado y que en lo sucesivo el centro educativo donde curse la alumna pudiera retomar.

REFERENCIAS

- Alessandri, M. (2008). *Trastornos del lenguaje: detección y tratamiento en el aula*. Landeira Ediciones S. A.
- Berko, J. y Berntein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Educación, S. A.
- Castellanos, G. (s.f.). La orientación familiar como experiencia pedagógica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39-55.
- De Maggi, M. (2004). Terapia Auditivo Verbal. Enseñar a escuchar para aprender hablar. *Revista Electrónica de Audiología*, 2(3), 64-73. <https://journal.auditio.com/auditio/article/view/29/134>
- Dorta, L. (2017). *Propuesta de programa de intervención logopédica basado en la Terapia Auditiva Verbal*. Trabajo Fin de Grado de Logopedia, Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/9928/Propuesta%20de%20programa%20de%20intervencion%20logopedica%20basado%20en%20la%20Terapia%20Auditiva-Verbal%C2%BF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, M. (s.f.). *La orientación familiar*. Universidad de Burgos.
- Ling, D. y Moheno de Manríquez, C. (2002). *El maravilloso sonido de la palabra: programa auditivo – verbal para niños con pérdida auditiva*. Trillas.
- Peña, J. (2014). *Manual de logopedia*. Elsevier Masson.
- SEP (2012). *Orientaciones para la atención educativa de los alumnos sordos que cursan la educación básica, desde el método educativo Bilingüe-Bicultural*. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/padres_familia/educaci%C3%B3n-especial/Educ_%20Especial-Libro_Orientaciones.pdf

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA NEUROEDUCACIÓN EN SECUNDARIA

Santa Yesica Arredondo Álvarez
Manuel Sánchez Cárdenas
Yadhira Leal Romero

RESUMEN

El aprendizaje de las Matemáticas es un proceso complejo en el que se involucran funciones cerebrales de toda la estructura del Sistema Nervioso Central (SNC). En esta investigación se analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas desde la perspectiva de la neuroeducación. Se observó el efecto que producen las estrategias de neuroeducación en la actitud de los estudiantes hacia el estudio de las Matemáticas. La investigación se realiza bajo el esquema cuasiexperimental con el esquema de diseño pretest-postest con enfoque cuantitativo, y se emplea el método hipotético deductivo. Como resultado después de la intervención didáctica con las estrategias de neuroeducación se produce una mejora en la actitud hacia el estudio de las Matemáticas. Por lo que se pudo identificar que hubo un efecto significativo en el cambio de actitud con tendencia positiva y un mejor rendimiento académico en Matemáticas.

Correos electrónicos: yesica77arredondo@gmail.com
manuel.sanchez@upa.edu.mx
yadhira.leal@upa.edu.mx

Institución: Universidad Politécnica de Aguascalientes

Palabras clave: neuroeducación, motivación, actitud, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

Mathematics learning is a complex process, in which, as in any other learning processes, brain functions of the whole structure of the Central Nervous System (CNS) are involved. Hence, from the perspective of neuro-education, this research analyzes the teaching-learning process of Mathematics, where the effect of neuro-education strategies on the attitude of students towards the study of it was observed. The research was carried out under the quasi-experimental scheme with pretest-posttest design scheme, a quantitative approach basis, and the hypothetical deductive method. As a result, after the didactic intervention using neuro-education strategies, there was improvement in the attitude towards the study of Mathematics. Therefore, it was possible to identify that there exists a significant effect in the change of attitude with a positive tendency and improvement in academic performance.

Keywords: neuroeducation, motivation, attitude, teaching, learning.

INTRODUCCIÓN

A través de los años se ha podido constatar la problemática en las escuelas respecto a la disposición de los alumnos para estudiar Matemáticas, y esto no sólo ocurre en el nivel básico sino también en niveles educativos medio y superior (Mato-Vázquez et al., 2018). Esta investigación se enfocará en la actitud de los estudiantes hacia el estudio de las Matemáticas que han demostrado la repercusión que tiene en la adquisición del aprendizaje significativo y el rendimiento académico. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), la interacción de los estudiantes con las Matemáticas les produce ansiedad y estrés, provocándoles miedo, ira, nerviosismo, rechazo, frustración, indiferencia, depresión y, por lo tanto, una actitud negativa hacia su estudio. En el estudio de la OCDE (2007) se afirma que “alguna ansiedad es esencial para enfrentar los desafíos y puede llevar a mejor cognición y aprendizaje, pero pasado cierto nivel produce el efecto opuesto” (p. 21).

Los investigadores Lyons y Beilock (2012) mencionan que las personas con altos niveles de ansiedad matemática presentan sentimientos de tensión, aprensión y miedo a las Matemáticas, lo que provoca un rendimiento inferior en Matemáticas que aquellos con poca ansiedad.

De acuerdo con Mora (2013), la ansiedad es una de las variables involucradas que reduce la adquisición de conocimientos y empobrece el aprendizaje significativo, esta ansiedad afecta la amígdala y el hipocampo alojados en el lóbulo temporal. La amígdala es una estructura cerebral que está en constante interacción con el lóbulo frontal, que es donde se llevan a cabo las funciones ejecutivas que según Carballo y Portero (2018) son “procesos cognitivo complejos que permiten dirigir nuestra conducta hacia la consecución de objetivos y a la resolución de problemas”. El hipocampo permite que aprendamos las nuevas experiencias y construyamos recuerdos, así mismo, es la estructura que almacena las memorias a largo plazo, trabaja con otras áreas adyacentes y tiene como tarea ayudar a reconocer hechos novedosos y eventos importantes que se deben almacenar de forma permanente en el cerebro.

Un ambiente áulico hostil y empobrecido motivacionalmente crea en el estudiante carencia de sentido y significancia de lo que se le pretende enseñar, por lo que su actitud hacia el estudio de cualquier asignatura será negativa o indiferente, creándose incluso conductas adversas y opuestas. De acuerdo con Núñez et al. (2018), los estudiantes perciben las Matemáticas como un cono-

cimiento intrínsecamente complejo que les genera ansiedad e intranquilidad, siendo ésta una de las causas más frecuentes de frustraciones y actitudes negativas hacia la escuela; también refieren que la actitud negativa hacia el estudio de las Matemáticas es una de las variables predominantes que influye en el fracaso de las mismas. Lo contrario ocurre si el profesor crea y genera un ambiente enriquecido de estrategias motivacionales basadas en cómo aprende el cerebro del ser humano.

Estrategias de enseñanza basadas en las neurociencias como lo es la neuroeducación han demostrado un cambio estructural y funcional en el cerebro, posibilitando conexiones sinápticas entre las neuronas permitiendo construir aprendizaje significativo, desencadenado por un cambio de actitud positiva en el alumno que estuvo expuesto a un ambiente de aprendizaje enriquecido con actividades que lo motivaron de manera intrínseca y extrínseca, donde la emoción juega un papel sumamente importante. La neuroeducación es la sinergia entre neurociencia, pedagogía y psicología, y tal como lo señalan Tacca et al. (2019), la neurodidáctica nace del interior de la neuroeducación y orienta la práctica docente a través de estrategias didácticas que integran el aprendizaje con las capacidades cerebrales. Los mismos autores refieren que las estrategias de neuroeducación:

se centran en la construcción de significados, la permanente interacción con otros estudiantes, el análisis de conceptos y casos contextualizados, el planteamiento de problemáticas, la aplicación del contenido en el mundo real, la creación de nuevas soluciones y la promoción del pensamiento sistémico y especulativo desde una adecuada gestión de las emociones (p.18).

Preguntas de investigación

1. ¿Qué efecto tiene la motivación en la actitud de los estudiantes hacia el estudio de las Matemáticas?
2. ¿Qué aporte brinda la neuroeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas en nivel secundaria?
3. ¿Qué impacto tienen las estrategias de neuroeducación en el rendimiento académico y en la actitud de los alumnos hacia las Matemáticas?
4. ¿Es la actitud del estudiante hacia el estudio de las Matemáticas una variable importante para aprender de forma significativa esta asignatura?

Objetivo general

Fundamentar la importancia de la neuroeducación en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas.

Objetivos específicos

1. Diseñar un experimento para la evaluación del efecto en la actitud hacia el estudio de las Matemáticas con la intervención de la neuroeducación en el proceso enseñanza-aprendizaje en nivel secundaria.
2. Implementar en las secuencias didácticas el enfoque de la neuroeducación en el contenido del programa de segundo grado de Matemáticas del nivel secundaria correspondiente al tercer trimestre del ciclo escolar 2020-2021.
3. Valorar los aportes que brinda la aplicación del conocimiento de la neuroeducación en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Matemáticas.
4. Analizar el rendimiento académico y el cambio de actitud hacia el estudio de las Matemáticas que presentan los estudiantes después de la aplicación de estrategias de neuroeducación en la asignatura de Matemáticas.

DESARROLLO

Revisión de la literatura

El Sistema Nervioso (SN) son tejidos de células llamadas neuronas que conforman una red altamente organizada de comunicación y procesamiento de información (Martínez-Gómez, 2014). El SN se encarga de recibir información del medio externo y enviar señales a todo nuestro cuerpo. Estas señales son la información que se direcciona a la zona indicada del cerebro para que esta la distribuya y sea usada por nuestro cuerpo.

El cerebro forma parte del SN y es el lugar donde se alojan la mayoría de las neuronas, tiene una propiedad llamada plasticidad que:

es la capacidad del sistema nervioso para cambiar en respuesta a presiones ambientales, lesiones o modificaciones en el estado interno del organismo la plasticidad del Sistema Nervioso Central y es la responsable de su enor-

me flexibilidad adaptativa, por la capacidad de modificación del tipo, forma y función de las sinapsis que conectan los circuitos neuronales, constituyendo el soporte de procesos como el aprendizaje, la memoria y la adaptación a situaciones fisiológicas nuevas” (Leyra et al., 2012, p. 78).

Velásquez et al. (2009) mencionan que: “la mayor parte de la capacidad de aprendizaje de un organismo depende de la sinapsis que incluye la porción terminal del axón de una neurona que en este caso sería la presináptica, y la región de interacción de ésta con la neurona con que se comunica postsináptica” (p. 335).

Es importante señalar que en el proceso de aprendizaje intervienen varios factores que se involucran para mejorar la adquisición de conocimientos: alimentación, hidratación, descanso, ejercicio, estar saludables, los psicológicos, ambiente adecuado y estimulante en clase, ya que las emociones desagradables paralizan la capacidad mental cognitiva, el cerebro necesita estar expuesto a ambientes creativos, para estimular el aprendizaje significativo. Enriquecer las experiencias educativas y más en el área Matemática debe ser prioridad en la enseñanza de éstas “conocer las bases neuroanatómicas y procesos en los que se sustentan el aprendizaje de las Matemáticas y sus dificultades (además de otras variables que pueden estar influyendo en ello) es esencial para diseñar programas de intervención en el ámbito educativo” (Gracia-Bafalluy y Escolano-Pérez, 2014, p. 69).

Koroluk (2015) menciona que enseñar de forma efectiva es entender cómo aprende el cerebro es decir cómo almacena y usa la información, en este punto la educación acude a la neuroeducación compuesta por tres áreas: cerebro (neurociencias); mente (psicología) y educación (pedagogía). David Ausubel (como se citó en Garcés; Montaluisa; Salas, 2018) refiere que el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante “subsuntor” preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo.

Marina (como se citó en Caballero, 2017) explica que la neuroeducación busca cuatro objetivos: ayudar a los profesores a entender el proceso educativo, ayudar a resolver trastornos del aprendizaje de origen neurológico, ayudar a mejorar los procesos de aprendizaje y ayudar a establecer sistemas eficientes de interacción entre cerebro humano y tecnología.

En el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) es de suma importancia colocar al centro de este proceso al estudiante, por lo cual el docente debe in-

volucrarlo de forma participativa y activa, para que este proceso complejo de aprender sea progresivo y se cumplan los objetivos de aprendizaje.

La neuroeducación nos acerca a encontrar las respuestas sobre cómo hacer que el alumno preste atención a la clase, se interese y motive por aquello que se le enseña. Según Yeppes y Aranguren (2003), “La actividad cognoscitiva comienza por los sentidos externos, cuyo acto es la sensación. Esa actividad se continúa en los sentidos internos, cuyos actos son la percepción, la imaginación, la estimación y la memoria” (p. 31).

“La neuroeducación tiene como objeto el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, combinando la pedagogía y los hallazgos en la neurobiología y las ciencias cognitivas...” (Manes, como se citó en Durand et al, 2017, p. 167). Por tanto, la neuroeducación juega un papel primordial en el PEA de las Matemáticas, es decir, modificar la metodología aplicando el modelo pedagógico desde la perspectiva de la neuroeducación o neurociencias aplicadas a la educación; desarrollar estrategias didácticas acoplándolas a las tipologías operativas, metodológicas o socioemocionales acordes al grupo y a las particularidades de cada estudiante tomando en cuenta la educación inclusiva y diversidad así como, la homogeneidad del grupo.

METODOLOGÍA

El enfoque de este proyecto es hipotético deductivo y la investigación es cuantitativa. El estudio lleva tres etapas o momentos de análisis para comprobar nuestra hipótesis, el primer momento es la aplicación y análisis del pretest escala Likert; el segundo momento es la administración de las actividades de neurodidáctica como estrategia didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Matemáticas; y finalmente el tercer momento es la etapa del post test aplicación de la escala Likert. Se escogieron las estrategias para esta investigación del tipo socioemocionales, específicamente las de gamificación que aluden a la motivación del estudiante. Unzueta (como se citó en Tacca et al., 2019) menciona que cuando el profesor considera y utiliza estrategias de neurodidáctica contribuye a generar aprendizajes significativos en los estudiantes. Las estrategias seleccionadas se adecuaron al eje forma, espacio y medida en el tema figuras y cuerpos geométricos con el aprendizaje esperado: deduce y usa las relaciones entre los ángulos de polígonos en la construcción de polígonos regulares del programa de

Matemáticas de segundo grado en el periodo correspondiente 3, del ciclo escolar 2020-2021, las mismas se adaptaron a sesiones en línea mediante la plataforma Google Meet, las actividades que realizaron los estudiantes fueron mediante recursos digitales, evidencias construidas por recursos como GeoGebra, Wordwall, Genially, Mentimeter, Flippity, Quizizz.

Las variables analizadas fueron rendimiento académico y actitud hacia el estudio de las matemáticas como variables de respuesta (dependientes) y la variable de control (independiente) estrategias de neurodidáctica. La técnica de muestreo que se utilizó en la investigación fue probabilística aleatoria. Los participantes fueron estudiantes de segundo grado de secundaria con una población de 23 y el tamaño de la muestra representativa fue de 21 unidades de análisis.

Se aplicó de forma autoadministrada pretest y postest el instrumento encuesta que es la escala Likert la cual mide la actitud de los estudiantes hacia el estudio de las Matemáticas, este instrumento mide 5 factores y cuenta con 25 ítems con una puntuación total de entre 25 y 125, el cual fue revisado por un panel de expertos para medir su validez y confiabilidad; calculando el coeficiente Alfa de Cronbach con un valor de $\alpha=0.097$, el valor del Coeficiente de Validez de Contenido para el instrumento fue = 0.94.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Tabla 1. *Media y Mediana en el Pretest y Postest Likert de la Escala 25 a 125*

VARIABLE		MÍN	MÁX	ME
Actitud hacia el estudio de las matemáticas pretest	92.28	75	112	94
Actitud hacia el estudio de las matemáticas postest	96.23	77	113	96

Podemos observar en la tabla 1 que la media del pretest escala Likert fue de 92.28 y en el postest de 96.23, teniendo una diferencia de 3.95. Es necesario para un análisis más puntual aplicar la prueba t Student para justificar la hipótesis nula y alternativa en donde:

H₀: “La aplicación de la neuroeducación como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas no favorece la actitud positiva de los estudiantes hacia el estudio de las mismas, y tampoco mejora el rendimiento académico de las matemáticas”.

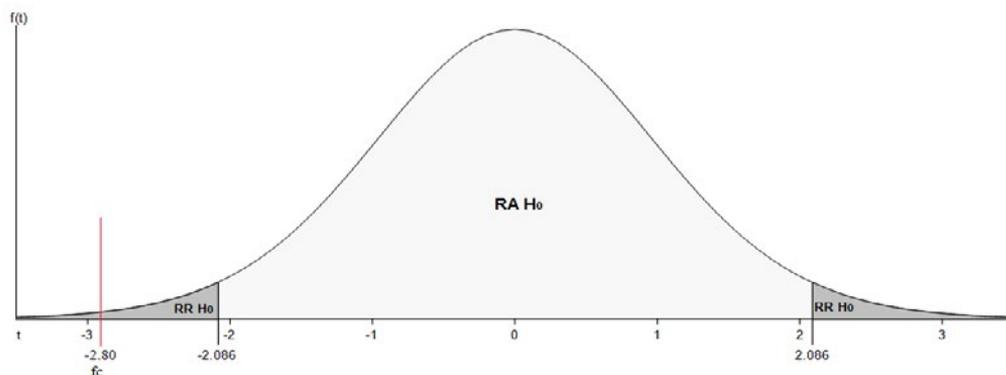
H_a: “La aplicación de la neuroeducación como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas favorece la actitud positiva de los estudiantes hacia el estudio de las mismas, y mejora el rendimiento académico de las matemáticas”.

Tabla 2. Prueba t Student para Medias de dos Muestras Emparejadas Bilateral

PRUEBA T STUDENT	PRETEST	POSTEST
Media	92.28571429	96.52380952
Varianza	90.31428571	100.5619048
Observaciones	21	21
Coefficiente de correlación de Pearson	0.749659145	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	20	
Estadístico t	-2.803514648	
P(T<=t) dos colas	0.010971453	
Valor crítico de t (dos colas)	2.085963441	

En la tabla 2 podemos ver que el valor crítico de t dos colas es 2.085, es decir, donde se encuentra la región aceptación de H₀ y se sitúa entre las puntuaciones [-2.0859, 2.0859] en la ubicación de las tablas de distribución t para 20 grados de libertad ubicamos el valor de t=2.086, así mismo observamos que la probabilidad del estadístico p-valor en el caso de contraste bilateral vale 0.010, siendo un valor menor que $\alpha/2=0.025$, por lo tanto rechazamos la hipótesis nula H₀. El valor del estadístico t= -2.80, el cual está situado fuera de la región de aceptación de la hipótesis nula como se puede observar en la figura 1, razón por la cual se acepta la hipótesis alternativa H_a.

Figura 1. Región de rechazo RR H0 y región de aceptación RA H0



CONCLUSIONES

Frente a los resultados obtenidos en el análisis se afirma que existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud de los estudiantes hacia el estudio de las matemáticas antes de ser aplicadas las estrategias de neuroeducación y después de haber recibido las clases de matemáticas aplicando la gamificación estrategia de neuroeducación, debido a que la Prueba t Student arrojó un valor de f calculado $t = -2.80$ y el valor crítico de t es $\alpha = 2.086$ estando el valor f calculado fuera de la región de aceptación de la H_0 , estadístico contundente para indicar que la hipótesis H_a se acepta, también se pudo observar un cambio importante en los resultados del rendimiento académico después de la intervención pasando de un 6.61 a un 8.047 en el promedio global del grupo correspondientes a los trimestres 2 y 3 respectivamente del ciclo escolar 2020-2021.

Desde este punto el estudio afirma que la aplicación de las estrategias de neuroeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas sí tienen un efecto significativo en la actitud hacia su estudio, por lo tanto, concluimos que es de suma importancia implementar la neuroeducación en el PEA de las Matemáticas.

Se recomienda integrar al plan y programa de estudios en nivel licenciatura y posgrados en educación, contenidos con referencia al estudio de la neuroeducación.

REFERENCIAS

- Caballero, M. (2017). *Neuroeducación de profesores y para profesores*. Ed. Pirámide.
- Carballo, A. y Portero, M. (2018). *10 ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula*. Graó.
- D. Mato-Vázquez, C., Soneira Calvo, J., y M. Muñoz Cantero (2018). Estudio de las actitudes hacia las Matemáticas en estudiantes universitarios. *Números. Revista didáctica de las Matemáticas*, Núm. 97. 7-20. Recuperado de http://www.sinewton.org/numeros/numeros/97/Articulos_01.pdf
- Durand, Julio C., Daura., Florencia T., Sánchez Agostini., María Carolina., y Urrutia, María Susana. (2017). *Las neurociencias y su impacto en la educación*. Pilar, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.teseopress.com/neurociencias>
- Garcés F., Montaluisa A., y Salas E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los tipos de aprendizaje. *Anales*, 1, (376), 231-248.
- Gracia-Bafalluy M., y Escolano-Pérez E. (2014). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje de las habilidades numéricas. *Rev Neurol*, 58, (2), 69-76.
- Koroluk, N. (2015). Brain-Based Education. *Brandon University Journal of Graduate Studies in Education*, 7(1), 9-13. Recuperado de <https://www.brandonu.ca/master-education/files/2010/07/BU-Journal-of-Graduate-Studies-in-Education-2015-vol-7-issue-1.pdf>
- Leyra M., Estevan I., Ruíz M., Ruíz P., Varela G., y Vales L. (2012). Manual de bases biológicas del comportamiento humano. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/10/Manual-de-bases-bio%CC%81gicas-del-comportamiento-humano.pdf>
- Lyons M., y Beilock, S. L. (2012). When math hurts: math anxiety predicts pain network activation in anticipation of doing math. *PloS one*. vol. 7(10), e48076. doi: 10.1371/journal.pone.0048076
- Martínez-Gómez, A. (2014). Comunicación entre células gliales y neuronas I. Astrocitos, células de Schwann que no forman mielina y células de Schwann perisináticas. *Elsevier*, 2(2), 75-84 Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/49598/02%20AO%20COMUNICACION%20ENTRE%20CELULAS%20I.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Mora, F. T. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.

- Núñez Hernández, C., Hernández del Salto, V., Jerez Camino, D., Rivera Flores, D., y Núñez Espinoza, M. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Comunicación*. Num. 47. 37-49. doi:10.15198/seeci.2018.47.37-49.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2012*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2007). La comprensión del cerebro-El nacimiento de una ciencia del aprendizaje. Recuperado de <https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2015/06/Brain-PDF-Spanish.pdf>
- Tacca, D. R., Tacca, A. L., y Alva, M. A. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15-32. doi: 10.18861/cied.2019.10.2.2905
- Velásquez, B.M., Remolina, N., y Calle, M. G. (2009). El cerebro que aprende. *Tabula Rasa*, (11), 329-347. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617332014>
- Yepes, R., y Aranguren, J (2003). *Fundamentos de Antropología: Un ideal de la excelencia humana*. Ed. 6. Universidad de Navarra (EUNSA).

EL DUELO: UNA BARRERA PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN (BAP)

Lesley Livia Santoyo Reyes

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se aborda el tratado del duelo infantil desde las primeras experiencias de pérdida en la infancia, temática que no es para nada nueva, pero que recién comienza a cobrar importancia para los sistemas educativos a nivel mundial ante los efectos de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 y COVID-19. Y cómo no mirar al duelo infantil como una Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP) si afecta de manera directa los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dicha investigación tiene como objetivo reconocer el duelo como una BAP sobre la cual se puede intervenir desde el quehacer docente implementando actividades propias de la Asignatura de Educación Socioemocional enfocadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de la literatura, el arte terapia y el ejercicio físico, permitiéndole al menor doliente aceptar la realidad de la pérdida, y resignificarla logrando la resiliencia desde el acompañamiento en la escuela.

Palabras clave: duelo, doliente, pérdida, BAP, emociones.

ABSTRACT

This research portrays the treatment on children's grief from the very first experiences of family loss in childhood, this topic is not new at all, but it is be-

Correo electrónico: santoyo.reyes.lesley@crena.edu.mx

Institución: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

ginning to gain relevance into the Educational Systems worldwide due to the effects of the pandemic provoked by the SARS-CoV-2 virus and COVID-19. It is impossible not to look at children's grief as a barrier to learning and participation (BAP) when it directly affects the teaching-learning processes.

This paper aims to recognize grief as a BAP in which it is possible to intervene by implementing teaching activities to work from the Socio-emotional Education course and by focusing on the development of socio-emotional skills through literature, art therapy and physical exercises promoting the child's acceptance of his or her loss and by re-signifying it by achieving resilience at hand by the supporting process at school.

Keywords: duel, aching, loss, BAP, emotions.

INTRODUCCIÓN

Se realiza un trabajo de investigación desde la práctica docente al surgir la necesidad de dar atención a un grupo de estudiantes cuya condición de doliente generó inquietudes entre el colectivo docente por ser estudiantes en rezago y con dificultades para relacionarse, derivando de dichos comportamientos la pregunta de investigación: ¿Qué impacto tiene un proceso de duelo en los procesos de enseñanza-aprendizaje? El objetivo de la investigación da respuesta a ello al reconocer el duelo como una BAP en el cual se puede intervenir para fortalecer las habilidades socioemocionales a través de dinámicas grupales que permitan aceptar la pérdida y lograr la resiliencia desde contextos escolares. En el presente trabajo se describe al duelo como una Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y se enuncian las diferencias entre el duelo infantil y el del adulto, la importancia de trabajarlo desde contextos escolares y algunas recomendaciones para dicha intervención.

¿Qué es el duelo?

Según Gabaldón (2006), el duelo es un estado natural y multidimensional que es necesario transitar después de sufrir cualquier tipo de pérdida, no distingue edades, ni condiciones. A diferencia del duelo del adulto, que lo expresa con palabras, el duelo infantil se manifiesta en el plano corporal, a través de comportamientos y conductas observables en el hogar y en la escuela.

El duelo es un proceso por el que el doliente transita para reestablecer su equilibrio emocional y ser resiliente; atravesando por cuatro tareas: 1) aceptar la realidad de la pérdida; 2) trabajar las emociones y el dolor de la pérdida; 3) adaptarse a un ambiente en el que se vive con la ausencia; 4) recolocar emocionalmente lo ausente y aprender de la pérdida (Worden, 2013).

Del mismo modo lo hará por cinco etapas: negación, ira, negociación, depresión y aceptación (Kubler-Ross & Kessle, 2006). A diferencia de las tareas del duelo, el tránsito por las etapas no responde a un orden y temporalidad específica, haciendo del duelo un proceso único e individual, por lo tanto cada persona manifestará la intensidad de dolor de manera diferente en cada una de las etapas; en el entendido que no es posible medir la intensidad de dolor que causa la pérdida; la cronificación y prolongación del duelo dependerán del tipo de pérdida que

se enfrente, la relación con lo perdido, la relevancia y dependencia que se tenía frente a lo perdido y las necesidades que le cubría.

El duelo infantil

Pareciera que duelo e infancia son palabras opuestas y no tienen relación alguna, los adultos suelen evadir temas asociados a la muerte y pérdidas en general, considerando que los menores son muy pequeños para comprenderlos. Desde la perspectiva de Gabaldón (2006), los adultos no soportan la intensidad del dolor infantil, por ello lo niegan, lo enmascaran y lo evitan, de este modo lo postergan creyendo que con el tiempo se olvidará y desaparecerá; sin embargo, desde los primeros años de vida estamos expuestos a pérdidas significativas como la muerte de una mascota, de algún familiar, pérdida de la infancia al llegar la adolescencia, pérdidas físicas como la muda de dientes, otras como cambio de casa, de escuela, divorcio, separación o abandono de los padres; todas implican un cambio y una adaptación a una nueva realidad (Hoyos, 2015, citado por López & Campos, 2015, p. 8). Hoyos (2015) afirma que “el proceso de elaboración del duelo en los niños vendrá determinado por la etapa evolutiva de su desarrollo, por su temperamento, por su entorno social y especialmente por la actitud de los adultos que le rodean”.

En la misma línea de pensamiento y para comprender mejor el duelo infantil se conceptualiza la construcción de la pérdida en menores; las concepciones se organizan de acuerdo a la edad cronológica y el desarrollo cognoscitivo, progresando de lo concreto y literal a lo abstracto, como se enuncia en la siguiente tabla:

ETAPAS DE DESARROLLO PIAGET	INTERPRETACIÓN DE LA PÉRDIDA (GABALDÓN, 2006)
Sensoriomotriz 0 a 2 años	Empieza a ser sensible a las emociones negativas que experimenta la parte cuidadora, tras la pérdida de un ser querido.
Preoperacional 3 a 7 años	Los patrones emocionales y conductuales son aprendidos. Piensa que la pérdida es a causa suya. Entiende que la pérdida es gradual, pero temporal, no la concibe como finalidad. La muerte se asocia a la inmovilidad, sueño o fenómeno reversible La muerte se personifica: “la calaca”.
Operaciones concretas 8 a 12 años	Muestran su duelo con el cuerpo y no con palabras. Aparece el temor por su propia muerte y la de sus padres o cuidadores; sin embargo, continúa asociándola a la vejez.
Operaciones formales 12 años o más	Entiende la pérdida como un fenómeno universal, irreversible y permanente.

Efectos del duelo en el menor

Retomando la expresión de que el duelo es único e individual, Gabaldón (2006) enuncia que los niños muestran alteraciones emocionales y síntomas hasta dos años después de la pérdida dentro de un duelo normal, un 40% de los menores dolientes muestran trastornos hasta un año después de la pérdida y el 37% de los dolientes preadolescentes presentan sintomatología de un trastorno depresivo mayor hasta un año después de la pérdida de un progenitor.

Derivado de ello, Fleming & Holland, 2008 indican que si un duelo se descuida, se posterga o se inhibe cortando el dolor prematuramente éste se vuelve un duelo enmascarado, cuyas consecuencias pueden ser en la etapa infantil: ausentismo, aislamiento, agresividad y enuresis; en la adolescencia: resalta con conductas violentas, farmacodependencia y delincuencia; y de llegar hasta una etapa adulta sin trabajarlo, las consecuencias de ese duelo prolongado ocasionarán en el adulto: enfermedades emocionales y orgánicas, promiscuidad e incluso un suicidio. Es por ello que en dicha investigación se reconoce la importancia de trabajar con las emociones aflictivas que ocasionan las primeras experiencias de pérdida en la infancia con la intención de construir alternativas de afrontamiento ante futuras pérdidas a través del reconocimiento, autodominio y autocontrol de las emociones, además de dar valor a la pérdida al resignificarla tomándola como fuente de impulso e inspiración para crear una mejor versión de sí mismos y lograr la resiliencia.

Duelo como BAP

En el presente trabajo se aborda el duelo infantil entendido como un conjunto de procesos sociales y emocionales que lo reconocen como una Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en el ámbito escolar.

En relación con la idea anterior, la neurobiología afirma que los recuerdos dolorosos de la pérdida llegan al doliente como si volvieran a ocurrir en el presente, generando una serie de sintomatologías que le impiden recobrar la normalidad en sus actividades como hasta antes de la pérdida. En ese sentido, Rotger (2017) considera la amígdala como el “banco de la memoria emocional”, ésta es la responsable de alejarnos del peligro, en ella se almacenan los traumas de la niñez y todo lo que nos provoca sufrimiento, su principal función es la supervivencia. La amígdala se encuentra alerta ante las situaciones ambientales y se activa al reconocer situaciones amenazantes, bloqueando parcial o totalmente el paso de información hacia los lóbulos prefrontales afectando su funcionamiento. Mientras más signifi-

cado emocional reciba la amígdala, desatará sensaciones corporales que activan el hipocampo, como indica Rodríguez, (2021), así las redes emocionales obstruyen el paso de información hacia las redes cognitivas, ya que el hipocampo examina y filtra la información que deja pasar; esto explica por qué a los estudiantes dolientes les es difícil recordar lo que se vio en las últimas lecciones e incluso suelen tener dificultad para utilizar conocimientos que dominaban sin problema hasta antes de la pérdida y por el contrario, recuerdan con detalle lo más trágico y doloroso del evento que los deja como dolientes a pesar del paso del tiempo, reviviendo incluso con la misma intensidad las sensaciones y emociones que manifestaron al enterarse de la pérdida, trayendo al presente los sucesos más catastróficos de ésta y que en la mayoría de los casos desatan crisis emocionales que contribuyen al bloqueo del hipocampo por detectarlas como amenaza o peligro.

Reafirmando lo anterior, la teoría del psicoanálisis de la personalidad de Sigmund Freud (Seelbach, 2012) explica que el miedo que sentimos por una pérdida y las reacciones que se tienen ante ella han sido socialmente infundidas a través de las imposiciones del superyó gracias a las normas y reglas dictadas por la sociedad las cuales asumimos desde el inconsciente y son adquiridas a medida que el individuo crece, es decir, la familia y el entorno que les rodea son los encargados de enseñarlas y modelarlas, desde este orden de ideas, es la familia y el centro escolar a quienes corresponde educar las emociones para sobrellevar la frustración que se deriva de una pérdida; sin embargo, la mayoría de los adultos que educan a menores se enfocan principalmente en el éxito, en el desarrollo de competencias mirando siempre el ganar o el “ganar-ganar” como premisa de vida; desde este tipo de perspectiva, resultará difícil entender la pérdida como una oportunidad de aprendizaje para mejorar. En ese sentido, son muy pocos los adultos que educan a los menores sobre el aceptar la derrota y lidiar con el fracaso.

Por consiguiente, la forma en que el niño interactúe con sus cuidadores (adultos) será la base para su desarrollo socioemocional, y determinará la manera en que éste se relacione con otros grupos en el futuro, de aquí la relevancia de tratar las pérdidas significativas desde el ámbito escolar realizando un trabajo en conjunto escuela-hogar para obtener mejores resultados. En este marco de ideas, Lantieri & Goleman (2009, p. 17) afirman que “La manera más eficaz de que todos los niños obtengan las mejores lecciones del corazón es que éstas formen parte de la jornada escolar y de la vida familiar”, entendiendo por lecciones del corazón aquellas enseñanzas que son útiles para la vida y que nos forman como seres humanos; por lo tanto, se identifica al duelo como un área de oportunidad de intervención para todos los docentes, no sólo por ser un tema poco explorado, sino por la necesidad de brindar una educación inclusiva y equitativa, en la que

se reconoce que las emociones tienen impacto y efecto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El duelo en contextos escolares

Recordemos que el duelo es un proceso que le sigue a algún tipo de pérdida significativa, llámese pérdida de la vida, física, salud, material o ambigua. En el entendido de la heterogeneidad de las aulas que existe en todas las escuelas, siempre encontraremos en ellas a más de un menor en proceso de duelo.

¿Quién no recuerda en su etapa escolar a este estudiante abusivo, agresivo, que retaba a los docentes o por el contrario a aquel compañero que se aislaba, estaba siempre sólo y no convivía casi con nadie, o aquel estudiante en rezago que por alguna razón no aprendió al ritmo de los demás a pesar de no tener ningún tipo de necesidad educativa? En estos casos, los estudiantes son etiquetados por sus manifestaciones conductuales o intelectuales, ignorando las situaciones de vida que los han llevado a ellas, y que en la mayoría de los casos suelen estar asociadas con algún tipo de pérdida significativa real o simbólica (Díaz, 2016).

¿Por qué intervenir desde contextos escolares?

En los últimos años se ha hecho énfasis en la importancia del desarrollo de habilidades emocionales para la adquisición de competencias y el logro del bienestar, ya que éste es fundamental para consolidar conocimientos significativos. En función de lo planteado, al trabajar el duelo desde el Área de Desarrollo Personal y Social en la asignatura de Educación Socioemocional surgen teorías que reconocen la relación inherente entre el aprendizaje y las emociones como lo es la teoría emocional de Goleman (2011), quien atribuye los cimientos de las habilidades emocionales a la neurociencia afectiva desde la neuroplasticidad, la cual es la responsable de la reestructuración del cerebro a partir de las influencias ambientales cuyos cambios más significativos ocurren en la niñez y continúan a lo largo de la vida.

Surgen algunas interrogantes respecto a este tema. Si en la escuela se educa para la vida: ¿Por qué no educamos también para la muerte? ¿Por qué no educamos para la pérdida? ¿Qué afectaciones tiene la pérdida de un ser querido en el proceso de aprendizaje de un niño? ¿Puede un estudiante doliente lograr aprendizajes significativos y desarrollar competencias?

Para dar respuesta a estas interrogantes y al valorar las condiciones actuales que enfrenta la comunidad escolar ante los efectos de la pandemia por el virus

SARS-CoV-2 y COVID-19 y por ser el tratado del duelo en contextos escolares una línea de investigación que destaca la importancia del trabajo en las primeras experiencias de pérdida durante la infancia, surge la necesidad de indagar sobre esta línea de trabajo, que tiene a bien formar parte de un proyecto de innovación didáctica en el trabajo de tesis de grado, el cual se integra la propuesta de intervención desde el quehacer docente y se incluye al Plan Escolar de Mejora Continua (PEMC) de la escuela primaria “Agustín Melgar” TM, para ser aplicada en los ciclos escolares que corresponden al 2020-2022, que tiene como meta elevar en 80% la participación activa de los dolientes en las actividades académicas, con la intención de minimizar los porcentajes de rezago escolar y las dificultades para relacionarse que afectan a los dolientes focalizados en la institución y que tuvieron a bien participar del taller propuesto para ellos.

Desde esta perspectiva, los estudiantes en duelo se consideran un grupo vulnerable porque atraviesan por una situación de desequilibrio emocional que tiene como consecuencia dificultades para aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser y convivir, esto hace del duelo una BAP que repercute en el desempeño escolar de los dolientes.

METODOLOGÍA

La investigación responde a un enfoque de tipo cualitativo por la naturaleza del problema social que se investiga. De acuerdo con Strauss & Corbin (2002), en el campo de las ciencias sociales el enfoque cualitativo permite adquirir conocimientos sobre el mundo social, es utilizada para explorar fenómenos asociados a las emociones u otros que resultan difíciles de comprender. De igual manera, Rojas (2014) afirma que en las ciencias sociales, la investigación cualitativa es fundamentalmente interpretativa, profundiza en el estudio de movimientos sociales, siendo el proceso del duelo característico de éste.

Para desarrollar la presente investigación se utilizó la metodología de investigación-acción, de acuerdo con Kemmis & Mac Taggart (1988, citados por Belmonte, 2002), con la cual el docente busca cambiar la praxis educativa para mejorarla, lo que le permite establecer leyes y teorías a partir de los cambios suscitados; considera al docente como el principal protagonista de la investigación, como lo afirma Latorre (2003), quien entiende los procesos de enseñanza como una oportunidad de investigación, convirtiendo al docente en un investigador.

Taller de intervención del duelo desde contextos escolares: “El tema de hoy no aparece en mis libros”

La investigación se realiza con un grupo de estudio de educación básica en el nivel primaria del estado de Aguascalientes en la escuela primaria “Agustín Melgar”, turno matutino, participan estudiantes de segundo a sexto grado, dicha población comparte la característica de doliente, oscilan entre los 7 y 12 años de edad. El grupo de estudio es focalizado a partir de charlas con los niños, familiares y docentes, estos últimos además lo resaltan en las fichas pedagógicas que elaboran para cada estudiante.

Cabe señalar que debido a la constante violencia intrafamiliar y social del contexto, la comunidad escolar ha presenciado sucesos relevantes relacionados con la pérdida por muerte. En 2018 una estudiante que por deterioro de la salud perdió la vida, figuró fuertes crisis de pánico frente a sus compañeros de clase previo a su fallecimiento, las cuales tuvieron un fuerte impacto emocional en sus amistades más cercanas, según afirman las familias. Un caso más que de igual manera impactó a la sociedad y desde luego a la comunidad escolar fue el ocurrido en 2012, pues un padre de familia le arrebató la vida a su esposa, producto de una puñalada en la espalda, dejando a tres menores en una situación muy semejante a la orfandad, ya que el padre fue apresado; actualmente uno de estos menores, que cursa el 4° grado, presenta niveles altos de agresividad, falta de control de sus emociones y desde luego tiene dificultades para aprender como el resto del grupo. Así como estos casos de pérdida por muerte, existen otros como pérdida de la salud, pérdidas materiales, como cambios de residencia y escuela, pérdida por separación o desintegración familiar, que al igual que éstos tienen un trasfondo emocional que influyen en los procesos de aprendizaje, puesto que los estudiantes no han trabajado sus emociones para lidiar con la pérdida.

A partir de dicha investigación se considera el tratado del duelo como una categoría de análisis en el desarrollo de habilidades socioemocionales para complementar el currículo inclusivo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), por ser éste un contenido de relevancia local, nacional y mundial; muestra claridad y es pertinente al atender las características y necesidades biopsicosociales de los estudiantes, se ocupa de la equidad y valora la diversidad como una oportunidad para dar atención a las diferencias socioculturales de los educandos, muestra congruencia al estar estrechamente relacionado con el desarrollo de habilidades socioemocionales y la búsqueda del bienestar favoreciendo el logro del perfil de egreso (SEP, 2017).

Al trabajar el duelo desde la asignatura de Educación Socioemocional y de acuerdo a lo sugerido por NEM en las áreas de autoconocimiento, autorregulación,

empatía, colaboración, autonomía se brinda a los estudiantes herramientas que les permiten reconocer las emociones aflictivas para aprender a regularlas (SEP, 2019), reconociendo sus propias fortalezas para vivir el duelo como una oportunidad de aprendizaje que les permita aprender de la pérdida, con ello se contribuye al aprender a ser, hacer, convivir y aprender a aprender y por ende a la formación de ciudadanos resilientes capaces de ver oportunidades de superación aun en las adversidades.

Recuperación de la experiencia

Al llevar a la práctica dicha propuesta se inicia con una conferencia dirigida a padres de familia, donde se dan a conocer los propósitos y alcances de la misma, en este espacio se solicita de manera formal la autorización de la participación de los menores para participar del taller: “La lección de hoy no aparece en mis libros”.

Seguido de ello se realiza de manera particular con cada familia un diagnóstico para detectar el tipo de duelo, intereses y necesidades de las estudiantes asociadas a sus emociones, se rescatan las sintomatologías que presentan los estudiantes en duelo a partir de la pérdida, se reconoce la dinámica familiar y escolar hasta antes de la pérdida, para conducir los objetivos del taller de manera que se pueda llegar desde la lúdica al reconocimiento y desarrollo de las emociones.

Para continuar se hace una selección de las fichas de trabajo para la educación emocional (SEP, 2017) de acuerdo con los planes y programas de la Asignatura de Educación Socioemocional correspondientes al nivel de educación primaria, con la intención de recopilar aquellas que abonan a las cuatro tareas para el trabajo de duelo enunciadas anteriormente.

Cada sesión de 1.5 horas comienza por la exploración de la temática a abordar, un desarrollo donde se lleva a cabo la actividad central o medular que permite el logro del aprendizaje esperado y finalmente un cierre que es un espacio de reflexión y trabajo colaborativo, donde es posible aprender desde las experiencias de otros, las cuales brindan la posibilidad de ampliar el bagaje de conocimientos del doliente, respecto a la forma de hacer frente a su duelo. En este espacio el docente pone en juego diversas técnicas para la obtención de información como: la observación, entrevistas, representaciones sociales, juego de roles, expresión gráfica, dibujo, registros tecnológicos y la redacción de un diario de campo, que son analizadas en función de los niveles de logro propuestos en el Plan y Programas de Estudio de la educación básica (SEP, 2017).

Finalmente, al concluir el taller se dirige a la comunidad escolar una rendición de cuentas y exposición de las experiencias dentro del taller para hacer

conciencia en la comunidad sobre la importancia del trabajo emocional para el logro del bienestar y la mejora de los aprendizajes.

Los resultados de la investigación se realizan a partir de los parámetros indicados por Gabaldón (2006) enfocados a: factores de riesgo asociados a los padres y asociados al niño, señales de alarma e indicadores de ayuda en el proceso de duelo en el niño, manifestaciones más comunes del duelo en el niño y criterios de actuación en los dispositivos de atención primaria, los cuales indican que el 84% de los participantes enfrentan un duelo normal y el 16% atraviesan por un duelo complicado, además el 59% de los casos atendidos corresponden a pérdida por muerte, el 25% desintegración y abandono familiar y el 16% cambió de estado, casa o escuela.

Al evaluar la relevancia de las acciones del taller propuesto a los menores dolientes, sobresale que el 86.7% de los estudiantes se reconocen como dolientes, mientras que el resto por enfrentar un duelo complicado les es difícil reconocerse frente a este proceso.

También se destaca que las actividades que tuvieron mayor significado para los dolientes corresponden al trabajo con cuentos en un 66.7%, seguido del arte terapia con un 20% y finalmente las actividades asociadas al ejercicio físico con un 13.3%, por lo que en su mayoría un 60% de los estudiantes recurren a actividades artísticas para enfocar su energía en actividades de su agrado a partir del impulso y motivación para honrar y resignificar la pérdida de su ser querido. En esta misma línea la práctica de disciplinas deportivas obtiene un 26.7% y finalmente el 13.3% de los dolientes utilizan el área académica para destacar sus habilidades y cualidades. Además, los dolientes reconocen que la escuela y el hogar son espacios en los que pueden manifestar sus emociones y se sienten protegidos al hacerlo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al reconocer el duelo como una BAP, ésta se convierte en un área de oportunidad para cualquier docente, ya que en las aulas es común encontrar este tipo de estudiantes, que muchas veces son ignorados y que requieren apoyo del docente.

Desde esta idea, la escuela, siendo generadora de competencias para la vida, es el espacio propicio para tratar las primeras pérdidas en la infancia y educar las

emociones para formar ciudadanos que puedan hacer frente a una sociedad en constante cambio.

De igual manera, se propone la guía y orientación de manuales como: *Hablemos de duelo. Manual práctico para abordar la muerte con niños y adolescentes* (Díaz, 2016); *Guía de duelo en el ámbito escolar. Ante la pérdida qué decir... qué hacer...* (García & Calvo, 2012); *Mamá, papá ¿qué es la muerte?* (Javaloyes et al., 2014); *Duelo. Manual de capacitación para acompañamiento y abordaje de duelo* (UNICEF, 2019), que han surgido con la intención de abrir camino en la pedagogía de la pérdida al trazar pautas que orientan a docentes, padres de familia y tutores a sobrellevar un duelo.

REFERENCIAS

- Belmonte, N. M. (2002). *Recursos e instrumentos psico-pedagógicos. Enseñar a Investigar. Orientaciones prácticas*. Mensajero, S.A.U.
- Díaz, S. P. (2016). *Hablemos de duelo. Manual práctico para abordar la muerte con niños y adolescentes*. Fundación Mario Losantos del Campo.
- Fleming, A., & Holland, R. (2008). Reflexiones sobre la Muerte: el Duelo Infantil y el Suicidio Juvenil. *Psicología Iberoamericana*, 16(1), 8-14.
- Gabaldón, F. S. (agosto-septiembre de 2006). El duelo en el niño. *Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 13(7), 344-348.
- García, B. I., & Calvo, G. P. (2012). *Guía de duelo en el ámbito escolar. Ante la pérdida qué decir... qué hacer...* Observatorio Psicosocial de Recursos en Situaciones de Desastre OPSIDE.
- Goleman, D. (2011). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. DE BOOKS. Obtenido de <https://bibliotecaia.ism.edu.ec/Repo-book/e/El-cerebro-y-la-inteligencia-emocionalDanielGoleman.pdf>
- Javaloyes, N., Sánchez, M., & Botella, L. (2014). *Guía. Mamá, papá, ¿qué es la muerte?* Meridiano. Compañía de seguros.
- Kubler-Ross, E., & Kessler, D. (2006). *Sobre el duelo y el dolor*. Luciérnaga.
- Lantieri, L., & Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil* (3° ed.). Aguilar.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó, de IRIF, S.L.

- López, G. A., & Campos, V. J. (2015). *El duelo que experimentan los niños por una pérdida significativa*. Universidad de las Islas Baleares.
- Rodríguez, L. F. (7 de enero de 2021). *Papageno*. Obtenido de Neurociencia y duelo por suicidio: <http://papageno.es/tag/neurociencia-y-duelo>
- Rojas, D. E. (2014). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y praxis*. FEDUPEL.
- Rotger, M. (2017). *Neurociencias y neuroaprendizajes: las emociones y el aprendizaje: nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro* (1a. ed.). Editorial Brujas. Recuperado en octubre de 2020, de <https://elibro.net/es/ereader/uaa/78246?page=4>
- Seelbach, G. G. (2012). *Teorías de la personalidad*. Red Tercer Milenio.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México.
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/1qQ47i-hlMFeYbvK7XrrmPPSzm01zUdANz/view>
- UNICEF. (2019). *Duelo. Manual de capacitación para acompañamiento y abordaje de duelo*. Fundasil.
- Worden, J. W. (2013). *El tratamiento del duelo asesoramiento psicológico y terapia*. Barcelona: Paidós. Obtenido de https://www.ecofuneral.es/wp-content/uploads/2018/10/williamworden_duelo.pdf

LA PINTURA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD DEL ALUMNO DE CUARTO GRADO EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Nancy Judith López de Luna

RESUMEN

El presente trabajo aborda el tema de la creatividad del alumno. Un alumno con un amplio sentido creativo es capaz de realizar con facilidad cualquier trabajo impregnando en él su estilo propio. Es importante que el docente esté preparado y actualizado para llegar a ser un buen guía y facilitador de experiencias significativas que ayuden a los alumnos a desarrollar su capacidad creadora, recordando que los seres creativos son seres innovadores, siempre y cuando tengan la libertad para actuar. También se señala la importancia de las artes plásticas, en especial de la pintura como herramienta para desarrollar un pensamiento creativo, imaginativo y autónomo. Para dicho desarrollo creativo se propone una serie de actividades, métodos y técnicas dirigidas a maestros y aplicables a los alumnos en el campo educativo de nivel básico de primaria.

Palabras clave: técnicas de pintura y desarrollo creativo del alumno.

Correo electrónico: nancy.lopezd78@iea.edu.mx

Institución: Universidad Cuauhtémoc campus Aguascalientes

ABSTRACT

The present paper addresses the issue of children's creativity, being this the main object of study, as a student with a broad creative sense can easily perform any work permeating them with his or her own style, it is also mentioned the importance of teachers being prepared and updated to become a good guide and facilitator of meaningful experiences that help students develop their creativity, remembering that creative beings are innovators, provided they have the freedom to act, Also, how important visual arts are, especially painting, as tools to develop a creative, imaginative and independent thought, for that creative development a number of activities, methods and techniques are proposed aimed at teachers and applicable for students in Education basic primary level.

Keywords: painting techniques and creative development of students.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la creatividad ha sido un trabajo muy complejo que ha despertado interés educativo, ocupacional, organizacional y científico, y se ha abordado desde múltiples perspectivas. Esta variedad de contextos en los que la investigación de la creatividad ha tenido cabida ha generado gran cantidad de definiciones dependiendo de los fundamentos teóricos y filosóficos del enfoque, así como de los intereses metodológicos (Bravo, 1990).

Es necesario y de gran interés que el docente favorezca el desenvolvimiento del espíritu creador del niño, de él depende que el desarrollo sea pleno (Aranda, 1991).

Es importante que el docente esté preparado y actualizado para llegar a ser un buen facilitador de experiencias significativas que ayuden a los niños a desarrollar su creatividad, recordando que los seres creativos son seres innovadores, siempre y cuando tengan la libertad para actuar.

Durante la labor docente se ha observado que algunos maestros no les dan la oportunidad a los alumnos de que desarrollen su creatividad o por lo menos la apliquen en su trabajo, ya que en algunas ocasiones se les dice qué hacer y cómo hacerlo; esto es un problema grave, ya que es muy importante que los niños descubran su propio conocimiento, pero principalmente que plasmen con libertad sus ideas. De ahí que planteo la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo propiciar el desarrollo creativo del alumno de cuarto grado de primaria a través de diferentes técnicas de pintura?

El principal problema que se detectó y al cual se le tiene que poner especial interés para buscar alternativas de solución es el bajo nivel creativo que tienen en general los alumnos, ya que algunos maestros los tienen muy limitados y no les dan la oportunidad de crear algo por sí mismos, los alumnos están muy acostumbrados a que se les diga qué hacer y cómo hacerlo, por tal motivo no saben y no pueden realizar un determinado trabajo, ya que siempre están esperando las indicaciones sobre lo que se tiene que hacer y cómo hacerlo. El objetivo general es demostrar cómo diferentes técnicas de pintura desarrollan la creatividad del alumno de cuarto grado de primaria en la asignatura de Educación Artística.

DESARROLLO

El tema de la creatividad se aborda pocas veces dentro del salón de clase por un sinnúmero de factores como: la falta de capacitación del docente para trabajar diferentes estrategias en la materia de educación artística, el poco tiempo que se le da al área artística, la apatía al trabajar con los alumnos de manera diferente a la rutina que están acostumbrados; por lo tanto, se pretende que con la aplicación de este trabajo se den nuevas aportaciones en el aspecto educativo, principalmente en el grupo escolar, ya que es aquí en donde se proponen nuevas técnicas, las cuales, aplicadas en forma constante, ofrecerán buenos resultados.

Es importante desarrollar en el niño la creatividad, ya que es necesario despertar el deseo de crear utilizando métodos y técnicas adecuadas para tratar de lograrlo (Aranda, 1991)

Goleman (2000) señala que «la creatividad se aprende igual que se aprende a leer». Y es verdad: el ser creativo se construye con conocimiento, vivencias y experiencias.

El colombiano Carlos Cortés, director de la agencia Cortés Media y fundador de la página creativoscolombianos.com, asegura que:

las actividades que se realizan en el día a día, lo que leemos, escuchamos, ojeamos; la gente con la que compartimos, todo influye positiva o negativamente en entrenar la creatividad. A un creativo no se le tienen que ocurrir, sino que tiene que construir las ideas.

Enfoque didáctico

Que los alumnos integren a sus habilidades las herramientas necesarias para conocer y comprender el mundo desde una perspectiva estética, promoviendo el desarrollo del pensamiento artístico.

Enfoque cualitativo

Por la naturaleza del presente trabajo, se eligió el enfoque cualitativo, ya que se enfoca en la comprensión y descripción de los hechos, orientada básicamente a los procesos, al conocimiento de una realidad dinámica y holística (Hernández, 2014).

Método investigación acción

Dentro del enfoque cualitativo entra el método investigación acción, que fue el que se tomó para la evaluación de la investigación porque es apropiado para trabajarlo con grupos escolares, en donde se relacionan estrechamente maestro y alumno.

La realización de esta investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Teresa Arteaga de Flores Magón”, turno matutino, perteneciente a la zona escolar No. 22 de la Coordinación Morelos de la Región III del estado de Aguascalientes, con la existencia total de 40 estudiantes y 1 docente, todos pertenecientes a cuarto grado del grupo “A”.

La aplicación fue directa e individual a la población a investigar y fueron elegidos cinco alumnos, ya que se detectó que tenían un problema creativo, no realizaban trabajos por sí solos, siempre esperaban indicaciones, ya que al realizar los trabajos no impregnaban un estilo propio y sólo se dedicaban a copiar de los demás.

Informe analítico

Se inició con la elaboración de una pintura libre para diagnosticar cuáles eran los alumnos que tenían un bajo nivel de creatividad; es así como de 40 alumnos, 5 mostraban problemas, ya que no iniciaban su trabajo porque estaban esperando a que se les dijera qué hacer y cómo hacerlo.

El siguiente paso fue el de leer los expedientes de cada uno de ellos, su carta descriptiva y las observaciones en las fichas pedagógicas. Éstas fueron de gran utilidad, ya que describían perfectamente cómo era el contexto familiar de los alumnos, lo más relevante de los dos grados anteriores, sus alcances y sus limitaciones. De un alumno decían que era muy dependiente de la mamá, de otro que era muy flojo, descuidado y agresivo, pero de los otros tres señalaban que eran niños muy obedientes que siempre hacían lo que se les indicaba, pasando desapercibido que ellos no sabían trabajar por sí solos, pero lo que llamó la atención es que estos tres alumnos provenían del mismo preescolar, y en las pinturas de diagnóstico hacían dibujos muy similares.

Después de diagnosticar a estos cinco alumnos, se inició con la siguiente fase del método de investigación-acción según el modelo de Kemmis de 1983, la de planificación de actividades para desarrollar la creatividad de los alumnos.

La siguiente fase fue la de acción, en donde se puso en marcha el plan con las veinte técnicas de pintura, siendo todo un éxito porque eran llamativas y novedosas para los alumnos.

Posteriormente, se continuó con la siguiente fase, la de la observación, en donde se recogió la información y se obtuvieron las evidencias.

La siguiente fase fue la de la reflexión, es la que tuvo mayor relevancia, ya que es aquí donde se analiza, evalúa e interpreta la información recabada de los cinco alumnos participantes, en donde después de haber aplicado todas las técnicas, únicamente se evaluaron cinco, que cumplían con los requisitos necesarios para aplicar el instrumento de evaluación.

El instrumento de evaluación constó de diez ítems para las diferentes técnicas de pintura con una escala estimativa y cinco ítems para el desarrollo creativo, mismas que fueron evaluadas mediante una lista de cotejo con escala estimativa.

La última fase es la de comunicación, en donde se rinde el informe con los resultados obtenidos, que se enuncian a continuación.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La mayoría de los participantes evaluados sí expresan sus sentimientos, en especial las niñas, ellas son más expresivas y no les da pena pintar lo que sienten, ambas expresaron amor y cariño a su familia, a sus amigos y a sus mascotas; al contrario de los niños, quienes expresan más sus sentimientos, como enojo, coraje, melancolía, como por no dejarlos mucho rato en la calle, no comprarles un juguete nuevo y el recuerdo que tienen de unas bonitas vacaciones en la playa.

En cuanto al tamaño, los niños tienen más establecida la noción de la proporción, ya que en su hoja de trabajo pintan objetos de tamaño adecuado al papel sin dejar tantos espacios en blanco, a lo contrario de las niñas, ellas dibujan objetos más pequeños, con mayor número de detalles, pero muchos espacios en blanco.

Para la textura, los niños sí realizan sus mezclas para hacer sus pinturas texturizadas, en este caso mezclaron pintura de diferentes colores con jabón en polvo y con crema corporal; al contrario de las niñas, que no realizaron bien las mezclas porque no les gusta llenarse las manos y mucho menos la ropa, por tal motivo sus pinturas quedaron con muy poca textura.

En la utilización adecuada de los materiales como pincel, pinturas, hojas, aguilón, bata, las niñas son más cuidadosas ordenadas y limpias para trabajar; en cambio, los niños son todo lo contrario, pierden su material, dejan muy sucio y manchado el área donde trabajan, y no les interesa estar llenos de pintura de la ropa, el cabello o las manos.

Finalmente, el análisis más importante fue el de trabajo final, que consistió en una pintura libre utilizando las técnicas aprendidas y con el mayor número de ideas originales haciendo que su trabajo sea único, y de 5 participantes, 3 lograron trabajar de forma individual, con iniciativa propia, y plasmaron con libertad sus ideas con un estilo propio único e inigualable; se despertó nuevamente en ellos su sentido creativo, que ya tenían pero que estaba detenido.

Los otros dos participantes no lograron desarrollar su creatividad y durante todo el proceso estuvieron mostrando limitantes y al analizar sus pinturas los dos fueron copias de sus demás compañeros, no mostraron iniciativa propia y siempre estaban esperando que les dijeran qué hacer y cómo hacerlo, o que los demás les hicieran el trabajo, tal fue el caso de dos; un participante estaba acostumbrado a que su mamá le hiciera todo y le resolviera sus problemas, y la otra niña se quedó con las ideas muy marcadas que le decía su maestra de preescolar, a pesar de que le decía que había árboles de muchas formas, que el cielo no siempre estaba azul, que los carros eran de muchos colores, al igual que las casas, la participante se negó a cambiar su forma de pensar y siguió haciendo sus mismos dibujos cuando se le decía que la actividad de pintura era libre, o copiaba de su compañera, ya que era muy dependiente de ella.

CONCLUSIONES

- El aprendizaje adquirido durante la investigación fue positivo, se observó que todo ser humano nace con el sentido creativo y que unos lo desarrollan más que otros, en general todo individuo es capaz de ingeniárselas para resolver o realizar cualquier trabajo en el cual marquen su estilo propio.
- Esta investigación demuestra que la educación artística es una disciplina de poca consideración y de relleno, en especial las artes plásticas, ya que en la escuela primaria sólo se aplica para utilizar el tiempo libre del alumno o como una actividad de simple recreación.

- Es entendible la importancia de incluir la Educación Artística en el currículo educativo, porque aporta significativamente al desarrollo del pensamiento creativo.
- Con las diferentes técnicas de pintura el alumno será capaz de expresar y plasmar sus emociones, sus carencias, necesidades, ya sean de afecto, de atención, de confianza en sí mismo y en relación con las personas que lo rodean en su entorno familiar y escolar.
- Queda demostrado que la creatividad se puede desarrollar a cualquier edad y no importa el sexo del individuo, pero sí influye la situación familiar y el nivel económico.

Sugerencias para este tipo de investigaciones y para investigaciones futuras

Con esta investigación pretendo aportar a los docentes de Educación Básica una guía de actividades que les sea útiles para la asignatura de Educación Artística en el área de las artes plásticas con veinte técnicas de pintura que ayudan a los alumnos a desarrollar su creatividad, manipulando diferentes tipos de materiales con el propósito de que expresen con libertad sus ideas, sentimientos y emociones, impregnando en sus trabajos su esencia, diseñando productos únicos y originales.

Propuesta de Intervención Pedagógica

En el presente manual se dan a conocer veinte actividades de pintura que tienen como finalidad ayudar al docente a estimular el desarrollo creativo de sus alumnos y de igual manera facilitarles el trabajo en la materia de Educación Artística en el área de artes plásticas.

Sugerencias

A continuación, se darán a conocer una serie de recomendaciones para los docentes para que las tomen en cuenta antes de iniciar con la aplicación de las diferentes técnicas de pintura.

Programación

Planear con tiempo las actividades que se realizarán con el fin de prever todo lo necesario para que no surjan contratiempos al aplicar la técnica de pintura.

Ambiente en el aula

Despejar el área de trabajo para que el alumno trabaje libremente, ya sea en el mesabanco o en el piso si así lo desea. Pegar sus trabajos en los muros del salón y tener buena iluminación y ventilación.

Ropa para pintar

Portar ropa apropiada para pintar, con la cual no tenga problema si se mancha, una franela para limpiar su área de trabajo al finalizar la actividad, jabón para lavarse las manos y una toalla para secarse.

Papel del docente

Estimular al alumno para que realice las actividades, motivándolo para que plasme sus ideas sin interferir en sus decisiones, hacer que los alumnos trabajen de manera limpia y organizada, estimular la socialización y cooperación, apoyar y apreciar el trabajo y el esfuerzo realizado por sus alumnos.

Las actividades que realizarán sus alumnos podrán ser libres o dirigidas y el docente siempre estará presente para ser un guía.

Evaluación

Evaluar el uso adecuado de los materiales, el empeño y esfuerzo puesto en la actividad, la motivación y el interés que mostró en la clase y el producto obtenido, donde plasmó su imaginación y su creatividad.

Materiales

Los materiales deben de ser acordes a la edad de los alumnos y ser preparados con anticipación de acuerdo con la técnica de pintura que se trabajará. Deben ser fáciles de adquirir, que sean económicos y que estén al alcance de los alumnos.

Elaborar un baúl del arte

Una caja grande forrada al gusto, plastificada y con los datos del alumno, y que contenga:

Pincel, cepillo de dientes, una playera para pintar, crayolas, acuarelas, un sobre de café, una bolsita con jabón líquido y en polvo, crema corporal, una toalla/franela, un aguilon de 30 hojas, color fiel negro, pintura con los colores primarios (rojo, azul, amarillo, blanco), un popote, cartoncillo negro, una regla de 30 centímetros, tapas de garrafón, gises de colores, resistol líquido, papel de china de diferentes colores, cotonetes.

Técnicas de pintura

Técnica de pintura con los dedos, neón, salpicado, soplado, con burbujas, de cho-rreado, de goteo, con gises, con crema, con jabón, con café soluble, con crayolas, con acuarelas, con resistol, con pasta de dientes, con papel de china, con líneas, con puntos, mandalas con cotonete y finalmente, con música, pinta lo que escuchas.

REFERENCIAS

- Aranda, E. (1991). *Manual de creatividad: aplicaciones educativas*. Vicens Vives.
- Bravo, L. H. (1990). *Desarrollo de la Creatividad: Desafío al Sistema Educativo*. CPU.
- Cortés, C. (s.f.). *Creativos. Colombianos: Oportunidades para los creadores*. Recuperado de <http://creativoscolombianos.com>
- Goleman, D. (2000). *El espíritu creativo*. B Argentina S.A.
- Hernández, S. F. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). Mc. Graw Hill.
- Hernández, S. R. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). Mc. Graw Hill.
- Kemmis, S. Y. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Leartes.

IMPLEMENTACIÓN DE UN SIMULADOR VIRTUAL PARA FORTALECER EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE QUÍMICA EN EL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO NO. 52

Diana Rubí Martínez Santiago
Manuel Sánchez Cárdenas
Rosa María Ramírez Prado

RESUMEN

El interés de los jóvenes por las ciencias generalmente es bajo debido a que suelen considerarlas difíciles y aburridas. El principal problema que se ha identificado en los estudiantes del Telebachillerato Comunitario no. 52 es el bajo rendimiento académico y el escaso interés por la Química debido a diversos factores, entre ellos la falta de infraestructura y material para realizar prácticas de laboratorio.

La presente investigación tiene por objetivo implementar un simulador virtual para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de compuestos inorgánicos. Se eligió el simulador virtual más adecuado al contexto a través de un grupo de expertos. Posteriormente, se llevaron a cabo pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales con las calificaciones de dos grupos de estudio; uno donde se implementó el laboratorio virtual y otro más donde no se utilizó. También se realizó una encuesta para conocer el grado

Correos electrónicos: dn.mtz.28@gmail.com
manuel.sanchez@upa.edu.mx
rosa.ramirez@upa.edu.mx

Institución: Universidad Politécnica de Aguascalientes

de satisfacción de los estudiantes hacia el *software*. Entre los hallazgos se puede destacar el aumento en el rendimiento académico, así como la motivación y satisfacción del grupo donde se implementó el simulador.

Palabras clave: simuladores virtuales, enseñanza-aprendizaje, química inorgánica.

ABSTRACT

Young people's interest in science is generally low, because they tend to consider it difficult and boring. The problem that has been identified in the students of the Community Telebachillerato no. 52 is the low academic performance and the lack of interest in Chemistry, due to various factors, including the lack of infrastructure and material to carry out laboratory practices.

This research aims to implement a virtual simulator to strengthen the teaching-learning process of inorganic compounds. The most appropriate virtual simulator for the context was chosen by a group of experts. Subsequently, descriptive and inferential statistical tests were carried out with the scores of two study groups; one where the virtual laboratory was implemented and another where it was not achieved. A survey was also carried out to find out the degree of satisfaction of the students towards the software. Among the findings, the increase in academic performance as well as the motivation and satisfaction of the group where the simulator was implemented can be highlighted.

Keywords: virtual simulations, teaching-learning, inorganic chemistry.

INTRODUCCIÓN

El Telebachillerato Comunitario no. 52 se encuentra ubicado en Guivisia, comunidad perteneciente a la región del Istmo de Tehuantepec en Oaxaca. El plantel carece de aula de medios y laboratorios de ciencias, sumado a esto, es difícil para los estudiantes conseguir materiales con los que puedan realizar prácticas porque están alejados de la ciudad y no todos cuentan con recursos económicos suficientes para adquirirlos.

Por lo anterior, la importancia del estudio radica en corroborar la eficacia de estrategias digitales para realizar experimentos que no requieran de un espacio físico ni de la adquisición de materiales de alto costo. A partir de esto, surge la iniciativa de aprovechar los medios tecnológicos que se encuentran al alcance de los estudiantes y al mismo tiempo surge la pregunta de investigación: ¿La implementación de un simulador virtual aumenta el rendimiento académico de los estudiantes? La hipótesis planteada es la existencia de una diferencia significativa en el rendimiento académico de los estudiantes del módulo de Química al utilizar un simulador virtual en comparación con el método tradicional.

Los objetivos específicos de esta investigación fueron los siguientes:

- Realizar una consulta con expertos para identificar cuál es el simulador virtual con las mejores características para ser utilizado en el módulo de química.
- Implementar estrategias vinculadas con el simulador virtual al proceso de enseñanza-aprendizaje de compuestos inorgánicos.
- Analizar los datos experimentales para determinar si existe un efecto significativo en el rendimiento de los estudiantes en Química al implementar la aplicación móvil.
- Describir la apreciación de los estudiantes respecto al uso del simulador virtual.

DESARROLLO

Lograr el aprendizaje significativo de la Química ha sido uno de los grandes retos que los profesores han enfrentado desde hace mucho tiempo, ya que su enseñanza no tiene como finalidad que el estudiante memorice información o que repase sin sentido leyes o teorías una tras otra, más bien pretende impulsar la curiosidad que le ayudará a formular maneras de responder sus dudas a través de la ciencia (Liguori, 2013).

En el mismo sentido, Maila-Álvarez y colaboradores (2020) mencionan que los estudiantes aún presentan dificultades al abordar el tema de compuestos inorgánicos, llegando incluso al extremo de sentir rechazo por su estudio al no encontrar una utilidad en su contexto inmediato, aunado a la complejidad de los conceptos y a que muchos docentes aún basan su enseñanza en la memorización más que en la práctica.

Cedeño (2019), a través de una encuesta realizada a estudiantes de nivel superior en Ecuador, dedujo que la nomenclatura inorgánica es un tema difícil de comprender y recomienda la búsqueda de nuevos métodos de aprendizaje a través del uso de las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC).

Las TIC han fungido como una forma de acceder a un mundo de posibilidades en el ámbito educativo debido a sus características que facilitan cubrir demandas educativas (Tena y del Carmen Ortega, 2018) como, por ejemplo, solventar materiales que no se tienen de manera física en los planteles o resolver problemas de comunicación. Las ventajas del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje son diversas; por ejemplo, de acuerdo con Quero y colaboradores (2015) contienen herramientas que en su conjunto ayudan a desarrollar habilidades, conocimientos y destrezas.

Adaptar la tecnología en las aulas actualmente resulta de vital importancia. De acuerdo con Torres y Cobo (2017) al hablar de Tecnología y Educación se debe tomar en cuenta aspectos pedagógicos para ser aplicados. Sancho y su equipo de trabajo en el 2015 refirieron que cuando se habla de tecnología educativa, se deben incluir aspectos como la articulación de planes de estudio con herramientas tecnológicas, la forma en que se presenta el conocimiento, así como de las habilidades y capacidades de los docentes. Finalmente, el profesorado es quien interactúa con el alumnado y conoce la manera adecuada para planificar, implementar y evaluar las estrategias planteadas con base en sus conocimientos y experiencia para activar cognitivamente al estudiante (Rivas y col., 2015).

La incursión en las tecnologías para la educación ya lleva algunos años y gracias a ello se han desarrollado nuevas herramientas tecnológicas beneficiando a la creación de nuevo conocimiento e incluso beneficiando al medio ambiente, ya que reduce el gasto de otros materiales (Gorghiu y col., 2010; Mijares-Almanza y col., 2017), principalmente cuando se habla de experimentar con sustancias químicas.

Dentro de las herramientas tecnológicas disponibles para el aula se encuentra una gama amplia de laboratorios y simuladores virtuales. Algunos autores concuerdan que entre sus ventajas se encuentra el aumento de la motivación del estudiante, así como la mejora del pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones (Guzmán y Del Moral, 2018; Infante, 2014). García y Gil (2006) opinan que los simuladores virtuales son herramientas útiles en contextos tanto presenciales como virtuales, adecuados para los retos educativos de este siglo. Es importante mencionar que los laboratorios virtuales no pretenden suplantar ni competir con los tradicionales, pero al menos de esta manera los estudiantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos por este método en un laboratorio real más adelante (Ray y col., 2012).

La metodología utilizada fue cuasiexperimental, en el cual participaron 15 estudiantes; el grupo experimental donde se aplicó el simulador virtual estuvo formado por cinco estudiantes y el grupo control donde no se aplicó este *software* estuvo formado por diez estudiantes. El enfoque de la investigación es cuantitativo.

Para elegir el simulador virtual que se adaptara al contexto de una comunidad rural como en la que habitan los estudiantes del Telebachillerato comunitario no. 52 se consideró un grupo de expertos conformado por cinco docentes, quienes evaluaron cuatro simuladores propuestos; *Amrita online labs*, *Laboratorio virtual UNAM*, *Baker y Blog-Laboratorio virtual*. Se encargaron de calificar las siguientes características: interactividad, grado de realismo, contenidos multimedia, retroalimentación, acceso a recursos, ayuda al usuario e idioma.

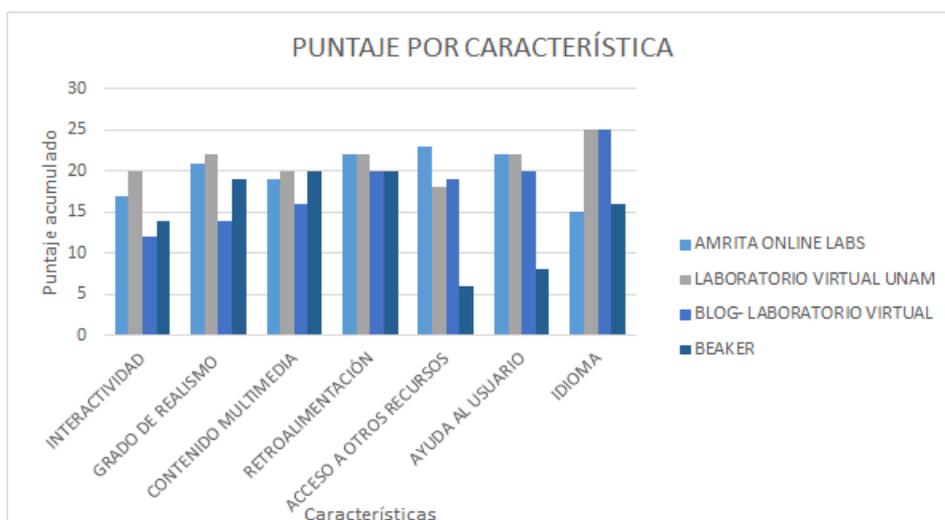
Una vez que fue elegido el simulador virtual, se elaboró la secuencia didáctica donde se plasmaron a detalle las actividades de apertura, desarrollo y cierre para abordar el tema de “compuestos inorgánicos”. Después de implementar la secuencia se evaluaron ambos grupos de estudio y las calificaciones resultantes fueron almacenadas en una hoja de cálculo. La primera prueba realizada con los datos fue un análisis descriptivo para obtener la media aritmética, mediana, moda, desviación estándar y coeficiente de variación. Para la segunda prueba estadística se eligió un test de hipótesis de diferencia de medias (*t student*) para dos muestras independientes con igual varianza, teniendo en cuenta que ambas pertenecen a la misma población.

Se consideró de gran importancia registrar la opinión de los estudiantes respecto al uso del simulador virtual y para ello se diseñó un cuestionario tipo Likert de 20 ítems. Se aplicó mediante un formulario de Microsoft Office® y las respuestas quedaron almacenadas en una hoja de cálculo. Con estos datos se elaboraron las gráficas correspondientes que reflejaban la percepción de los estudiantes hacia el *software*.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El simulador que obtuvo mayor puntaje en las características evaluadas por parte del grupo de expertos fue el Laboratorio virtual denominado “reacciones de elementos metálicos y no metálicos con el oxígeno” desarrollado por la UNAM en 2017. En la Gráfica 1 se puede apreciar el puntaje de cada una de las características tomadas en cuenta donde, además, se puede observar que el Laboratorio virtual de la UNAM fue el mejor calificado en la mayoría de las características.

Gráfica 1. Resultado de la evaluación del grupo de expertos



En la secuencia didáctica se consideraron los datos generales del plantel, datos del plan de estudios, así como el planteamiento de estrategias que incluía el uso del simulador virtual por parte de los estudiantes. De esta manera los estudiantes llevaron a cabo una serie de experimentos desde su celular, superando así la falta de laboratorios de ciencias en el plantel y al mismo tiempo desarrollando competencias digitales.

Al finalizar el primer parcial se aplicó al estudiantado un examen oral y las calificaciones se almacenaron en una hoja de Excel®. Derivado del análisis estadístico descriptivo se logró determinar que hay un aumento en la media aritmética del grupo donde se aplicó el simulador virtual respecto al grupo donde no se aplicó dicha estrategia ($8.6 > 5.9$).

A partir de los resultados obtenidos con la prueba estadística *t student* se pudo determinar que el simulador virtual aplicado a los estudiantes del Telebachillerato Comunitario No. 52 en la clase de Química mejoró el rendimiento académico de los estudiantes respecto a la enseñanza tradicional, debido a que se obtuvo un Valor *p* de 0.02 ($p=0.02$), el cual permite rechazar la Hipótesis nula (H_0), pudiendo afirmarse, con tan sólo un error $\alpha=0.05\%$, que existen diferencias significativas entre ambas estrategias.

Para el cuarto objetivo, al aplicar la encuesta acerca del uso del simulador, se observó que los estudiantes aceptaron de manera favorable dicha herramienta; impulsó el autoaprendizaje y se sintieron motivados al utilizarla, aunque, en un principio se sintieron nerviosos al ser la primera vez que interactúan con un laboratorio virtual. También es importante resaltar que concuerdan con la idea de continuar utilizando los simuladores virtuales para el módulo de Química.

El laboratorio virtual de la UNAM resulta ser una buena alternativa para realizar experimentos que requieren infraestructura o insumos con los que no cuenta el plantel ni la comunidad, además ofrece la oportunidad de que el estudiantado conozca los materiales que se utilizan en un laboratorio convencional, así como las medidas de seguridad que deben respetarse dentro de ellos. Otra ventaja es que los estudiantes pueden repetir las prácticas las veces que sean necesarias y al final el *software* retroalimenta su participación.

Como recomendación se sugiere que al implementar una estrategia nueva se considere la opinión de los estudiantes, de esa forma podrán participar de manera activa en el diseño y retroalimentación de estrategias para su aprendizaje.

REFERENCIAS

- Cedeño L., J. (2019) Las TIC en la enseñanza de la Química del ciclo de formación básica para primer, segundo y tercer semestre de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Quito, Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/17791/1/T-UCE-0010-FIL-279.pdf>
- García, A. y Gil, M. (2006). Entornos constructivistas de aprendizaje basados en simulaciones informáticas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(2), 304-322. Recuperado de http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen5/ART6_Vol5_N2.pdf
- Gorghiu, LM, Gorghiu, G., Dumitrescu, C., Olteanu, RL, Bîzoi, M. y Suduc, A.-M. (2010). *Implementar experimentos virtuales en la educación científica: desafíos y experiencias logrados en el marco de VccSSe Comenius 2.1. proyecto. Procedia - Ciencias Sociales y del Comportamiento*, 2 (2), 2952-2956.
- Guzmán, A. P. y del Moral, M. E. 2018. Percepción de los universitarios sobre la utilidad didáctica de los simuladores virtuales en su formación. *Pixel-Bit: Revista de Medio y Educación*, 53, 41-60. Recuperado de <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.03>
- Infante, J., C. (2014). Propuesta pedagógica para el uso de laboratorios virtuales como actividad complementaria en las asignaturas teórico-prácticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 917-937. Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84906092650&partnerID=40&md5=bd03be4ea76e4b85c8b5995bd7cd822f>
- Liguori, L. (2013). *Didáctica de las ciencias naturales: enseñar ciencias naturales: enseñar a enseñar ciencias naturales*. Homo Sapiens Ediciones. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/biblioupa/67057?page=57>.
- Maila-Álvarez, V., Figueroa-Cepeda, H., Pérez-Alarcón, E. y Cedeño-López, J. (2020). Estrategias lúdicas en el aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica. *Revista Cátedra*, 3(1), 59-74.
- Mijares-Almanza, S., Ayala-Sánchez, M., San Miguel-Iza, S. (2017). Laboratorios virtuales: El uso de simuladores dentro de las aulas como alternativa sustentable. *Revista de Ciencias Naturales y Agropecuarias*. 4(12),43-49.
- Quero, S., Bretón-López, J., Baños, R., Vizcaíno, Y., Botella, C. En Miglino, O. (Ed.) y Simona S, L. (Ed.) (2015). Videojuegos de rol, simulaciones por ordenador, robots y realidad aumentada como nuevas tecnologías para el

- aprendizaje: guía para profesores, educadores y formadores. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/biblioupa/53284?page=55>.
- Ray, S., Koshy, N. R., Diwakar, S., Nair, B. & Srivastava, S. (2012) Sakshat Labs: India's Virtual Proteomics Initiative. *PLoS Biol* 10:(7) Recuperado de: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001353>
- Rivas, J., Piedrahita, A., y Moreno-Cadavid, J. (2015). El laboratorio virtual 3D como didáctica para la enseñanza de la Genética. *Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2015*, 278-285.
- Sancho G., J.; Bosco P., A.; Alonso C., C. y Sánchez V., J. (2015). Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de como las realidades generan los mitos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 17-30.
- Tena, M. J. F., y del Carmen Ortega, M. (2018). *El uso de las nuevas tecnologías: una estrategia didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Gedisa.
- Torres C., P. y Cobo B., J. (2017) Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2017). Laboratorio virtual: reacciones de elementos metálicos y no metálicos con el oxígeno. Recuperado de <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/2329/laboratorio-virtual-reacciones-de-elementos-metalicos-y-no-metalicos-con-el-oxigeno>

ESTUDIO DE CASOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE CALVILLO RESPECTO A LA IMPORTANCIA DEL MANEJO EMOCIONAL EN LOS ENTORNOS ESCOLARES

Erika Elizabeth Muñoz Rodríguez
Ana Karina Gutiérrez Reyes

RESUMEN

El presente estudio de carácter mixto establece un interés particular por conocer las emociones más recurrentes que manifiestan los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Calvillo tras el confinamiento generado por la pandemia del COVID- 19. Se compartirá información rescatada por medio de encuestas tras el periodo de confinamiento y educación a distancia realizadas a 131 estudiantes activos al momento de su aplicación y dos estudios de caso que son representativos de la importancia del manejo emocional y la eficiencia de las estrategias de retención y tutoría, así como de la importancia de considerar los contextos de referencia de cada uno de los estudiantes.

Palabras clave: confinamiento, manejo emocional, retención y tutoría.

Correos electrónicos: erika.munoz@utcalvillo.edu.mx

karina.gutierrez@utcalvillo.edu.mx

Institución: Universidad Tecnológica de Calvillo

ABSTRACT

This mixed study establishes a particular interest in knowing the most recurrent emotions manifested by students of the Universidad Tecnológica de Calvillo after the confinement generated by the COVID-19 pandemic. The recovered information that will be shared was obtained through surveys conducted after a period of confinement and distance education with 131 active students at the time of its application and two case studies that are representative of the importance of emotional management and the efficiency of retention and tutoring strategies. As well as the importance of considering the reference contexts of each of the students.

Keywords: confinement, emotional management, retention and mentoring.

INTRODUCCIÓN

Tras la pandemia generada por el SARS-CoV-2 Covid-19 se modificaron dinámicas sociales, económicas y políticas para salvaguardar la salud de la población a nivel mundial. En el caso de la educación fue necesario adaptarse al modelo de educación a distancia para concretar los ciclos escolares en curso y facilitar el proceso de formación educativa en los distintos niveles.

Las instituciones educativas implementaron distintos modelos de educación a distancia. Parte de este proceso de adaptación ha generado consecuencias no previstas al momento de implementar estas estrategias. Se modificó el comportamiento emocional de los estudiantes y docentes al permanecer por períodos prolongados en sus hogares sin tener límites claros para ejercer sus actividades de enseñanza-aprendizaje, aunado a enfrentar las problemáticas que trae consigo una pandemia en diferentes contextos sociales, como: pérdidas de familiares o amigos, afectaciones en el ingreso familiar por ajustes ante medidas sanitarias Covid, pérdida del trabajo o cambio de roles en la dinámica familiar por la necesidad de asistir a enfermos y mejorar la situación económica de sus familias.

Conforme avanzó el ciclo escolar a modalidad a distancia nos percatamos de cambios en el comportamiento de los estudiantes, por lo que se decidió trabajar un instrumento que permitiera conocer las emociones y sentimientos más recurrentes de los estudiantes. Se aplicaron 131 encuestas a estudiantes activos de la institución, que representan el 63% del total de alumnos matriculados en el período de enero-abril 2021 y se describieron dos casos de estudio que permiten contrastar el resultado de un trabajo de intervención por medio de la coordinación de tutorías.

DESARROLLO

La información obtenida en este trabajo de investigación muestra la repercusión de intervención, acompañamiento emocional y académico con los estudiantes, evidenciando los resultados para la toma de decisiones de profesores, directivos, alumnos y padres de familia interesados en el comportamiento emocional de los mismos.

El trabajo es original, ya que el fenómeno de la pandemia está vigente y las investigaciones al respecto están en proceso. Es pertinente porque a las instituciones de educación superior, en el caso particular de las universidades tecnológicas y politécnicas del país “les interesa la formación integral y cognitiva de los estudiantes como factor que integra el ser” (Gómez, 2007), además de que se puede impactar en prevenir la deserción escolar.

El presente estudio pretende mostrar las emociones y sentimientos referidos por los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Calvillo, así como un análisis de estudios de casos en el que se busca evidenciar el uso de estrategias de intervención mediante la tutoría y sus consecuencias. Se clasifica bajo una investigación exploratoria por las propias circunstancias actuales generadas por la pandemia COVID-19 en el ámbito escolar.

Se trabajó con una muestra de 131 alumnos, quienes representan el 63% de la población activa de estudiantes. Se aplicaron encuestas de manera digital a los alumnos de TSU de los programas educativos.

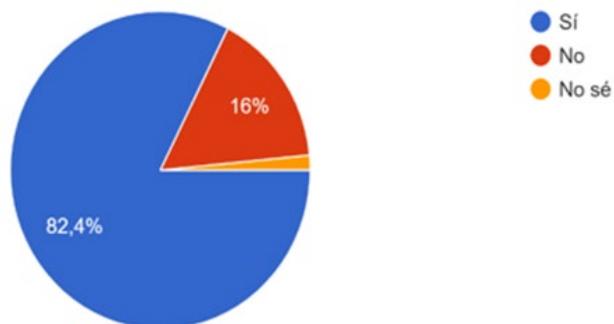
METODOLOGÍA

Se utilizará el análisis mixto a través de la aplicación de encuestas y análisis de casos. Revisión de la literatura, fundamento teórico y metodológico que permita la discusión de los resultados.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

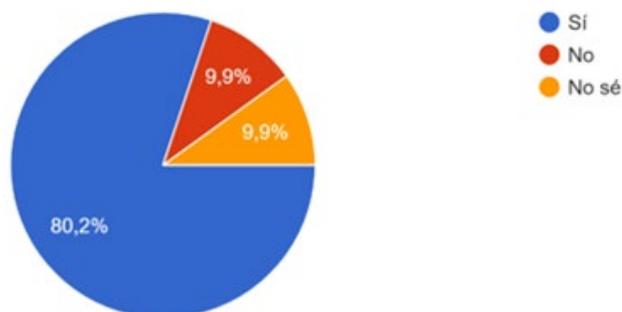
Los resultados obtenidos de las encuestas son los siguientes:

Figura 1. Preocupación por el estado emocional y mental de los alumnos UTC



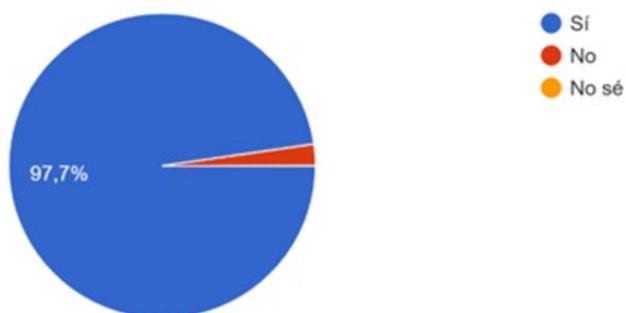
Nota: La presente gráfica muestra que el 82.4% de los estudiantes de la UTC encuestados refieren cierta preocupación por su estado emocional y mental. Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Estrés referido por los alumnos de la UTC



Nota: En este gráfico se establece que el 80.2% de los estudiantes de la UTC manifiestan un estado de estrés derivado del confinamiento provocado por la pandemia COVID-19. Fuente: elaboración propia.

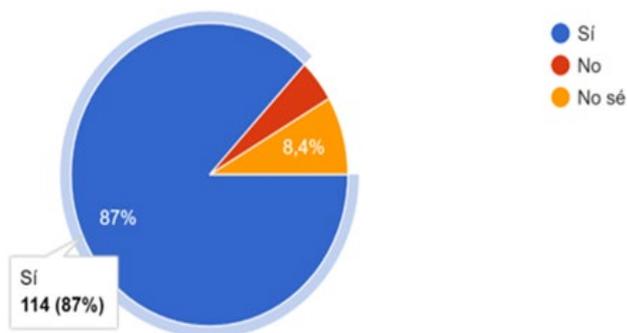
Figura 3. *Alumnos que dijeron presentar sintomatología en clases virtuales*



Nota: Este gráfico muestra que el 97,7% de los estudiantes externaron reconocer los siguientes síntomas: falta de energía o concentración, cansancio, etc., a partir de las clases virtuales.

Fuente: elaboración propia.

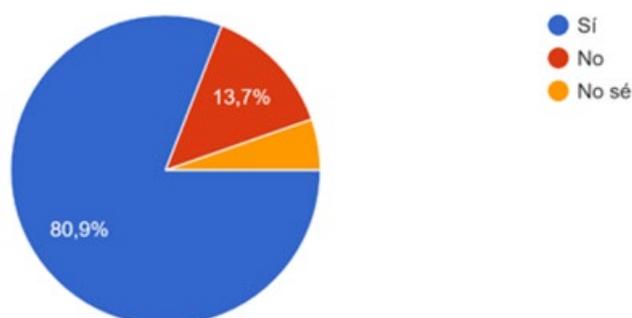
Figura 4. *Estudiantes que señalaron percibir un incremento en frustración experimentada en pandemia*



Nota: Este gráfico muestra que el 87% de los estudiantes refieren que estudiar en tiempos de pandemia incrementa en ellos la frustración.

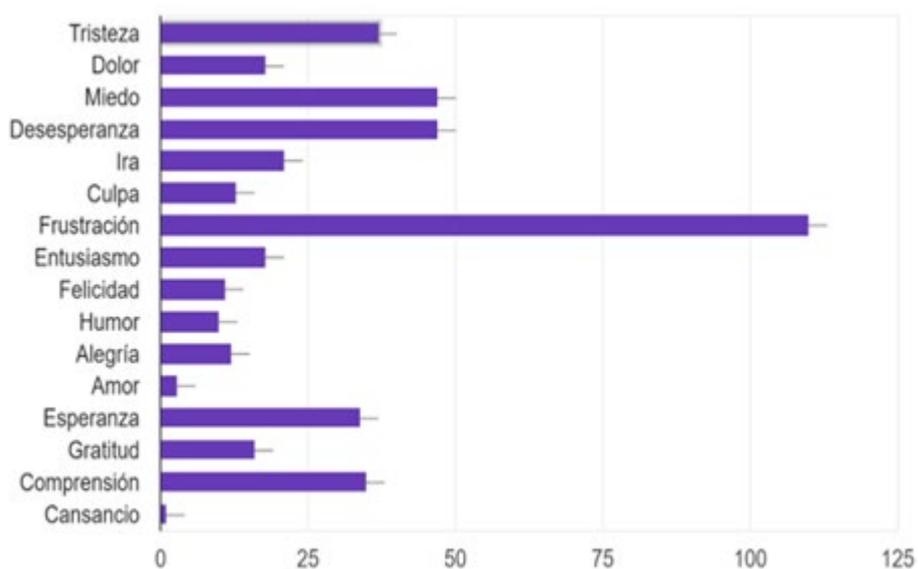
Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Porcentaje de estudiantes que afirman no llegar a un aprendizaje valioso y la causa referida



Nota: El 80.9% de los estudiantes consideran que no se está llegando a un aprendizaje valioso por conflictos emocionales que les impide concentrarse en sus sesiones.
Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Principales sentimientos referidos en modalidad a distancia por pandemia



Nota: en la gráfica anterior se muestra que los sentimientos más recurrentes en los estudiantes a partir de las clases virtuales son: frustración, miedo, desesperanza y tristeza.

Fuente: elaboración propia.

Estudio de casos

Caso 1

Se presenta un alumno a la coordinación de tutorías solicitando su procedimiento de baja argumentando que el periodo de confinamiento lo había “desquiciado” y que no podía más.

El alumno se comportaba de manera distinta a como generalmente lo hacía en clase y durante su estancia en la universidad, comparación que nos es posible realizar, puesto que fue nuestro alumno durante un cuatrimestre anterior. Su lenguaje corporal era distinto, le costaba trabajo estructurar frases largas, y continuamente se presionaba ambos ojos con la mano y la frente. Al momento de querer indagar sobre sus sentimientos no era capaz de sostener la voz, quebrándose e interrumpiendo su aportación con llanto. El alumno cursaba el sexto cuatrimestre del T.S.U y estaba asistiendo a una empresa a realizar su estadía, en la que no se encontraba en las mejores condiciones para poder relacionarse, ya que narra que tenía problemas con sus supervisores.

En la Coordinación de Tutoría se intentó canalizar a terapia psicológica, ya que el alumno manifestaba interés en tomarla, sin embargo, no fue posible que algún psicólogo asistiera a las instalaciones de la Universidad (él solo quería tomar terapia dentro de la Institución); tras saber que no era posible, compartió que durante el confinamiento vivió violencia psicológica al interior de su hogar, a tal grado que en ese momento no podía salir de su casa sin una persona que lo siguiera e informara a sus padres a dónde iba y con quién hablaba, además, comentó que sus padres jamás le permitirían asistir a terapia, por lo que la coordinadora de tutorías le brindó la opción de tomar orientaciones semanales a manera de seguimiento y contención para que no abandonara sus estudios.

El alumno aceptó la opción de orientaciones semanales en las que se trabajó por medio de asesorías académicas encaminadas a mediación, comunicación asertiva, resolución de conflictos y estructura del informe general de estadía con intervenciones de tutoría en las que se compartieron herramientas para manejo de emociones, ejercicios de relajación, meditación y redacción terapéutica para ordenar ideas, distinguir emociones y sentimientos e identificar aquellas situaciones que dependían de su voluntad para modificarlas o contar con herramientas que le permitieran interactuar con las personas que le generaban situaciones de violencia en su entorno.

Como resultado de las diez sesiones de tutoría, se logró que el alumno terminara el sexto cuatrimestre del T.S.U, y que presentara su estadía. Así mismo, la

empresa le ofreció un puesto de trabajo, con un ingreso económico para mejorar su condición de vida y poder graduarse.

Caso 2

Al inicio del cuatrimestre posterior al confinamiento, un alumno con alto índice de reprobación no logró aprobar la totalidad de asignaturas para aprobar el curso escolar, por lo que fue canalizado a la coordinación de tutorías. El alumno refirió que durante el confinamiento se sentía ansioso e incapaz de realizar sus actividades académicas, razón por la cual reprobó la mayoría de sus materias, aunado a esto compartió que contaba con el apoyo de sus padres para dedicarse a sus estudios; sin embargo, no comunicó su estado emocional por considerar que lo podría manejar. Al momento de notificarle su situación académica, el alumno respondió con una alteración emocional que podría afectar su integridad física, misma que se atendió con el apoyo de sus padres y la coordinación de tutorías.

El alumno está en seguimiento para lograr reintegrarse en cuanto los reglamentos lo permitan. Debido al confinamiento y a la falta de comunicación con sus tutores, maestros y la coordinación de tutorías, este alumno no logró aprobar sus asignaturas, por lo tanto, es un alumno que deserta de su proceso educativo.

Este ejercicio de recolección de datos refleja una situación de interés, ya que las principales emociones y sentimientos presentes en los estudiantes de la UTC a partir del confinamiento por la pandemia COVID-19, se inclinan a la frustración, el miedo, la falta de concentración y altos niveles de estrés. Si bien, la situación actual incita a un estado emocional frágil en general para la sociedad; la problemática se acentúa cuando se tiene evidencia de que el 80% de los estudiantes consideran que su nivel de aprendizaje está altamente vulnerable por las condiciones que implican tomar clases virtuales o a distancia.

Se comprueba esta afectación al reintegrarse a la modalidad presencial y atender casos en los que se refieren problemas de manejo de estrés y afectaciones derivadas del confinamiento, uno de los elementos que se hace presentes en los casos con alto riesgo de deserción es la falta de condiciones que debería brindar el hogar de cada uno de estos estudiantes en todo sentido para que ellos no tengan que adaptarse a subsanarlos y por lo tanto afectar su desempeño escolar.

Así, la pobreza o privación se definen en relación con las capacidades de los individuos y/o sus hogares para satisfacer un conjunto absoluto de condiciones básicas. En consecuencia, la pobreza no es la no satisfacción de alguna de esas condiciones, ni tampoco la carencia de determinados recursos para obtener dichas condiciones. La pobreza se relaciona con las capacidades y limitaciones (o carencia) de capacidades en el hogar (Donoso, Schiefelbein, 2007, p. 11).

Si analizamos esta aseveración, podemos cuestionarnos la capacidad real que tienen las familias mexicanas para brindar lo necesario para el desarrollo físico, psicológico y social de sus hijos e hijas, el cuestionar las estrategias que pudiesen incidir en este aspecto desde las escuelas y la responsabilidad que se tiene ante ello, así como la capacidad de atención a diversos aspectos sociales que siguen carentes de una atención integral.

El reto está sobre la mesa y la tutoría es un canal ideal para trabajar en un acompañamiento a casos emergentes; sin embargo, se necesita una infraestructura dentro de las escuelas y fuera de ellas para atender a cada alumno y poder cambiar las condiciones que generan deserción, sobre todo a nivel superior.

Aunque el sistema educativo ha tomado medidas para ajustarse a las circunstancias por la pandemia en donde las clases virtuales se vuelven la única opción de aprendizaje, es importante plantear qué aspectos o responsabilidades tiene el ámbito educativo para reforzar el comportamiento emocional de sus estudiantes y que tengan acceso a mecanismos psicológicos que les permitan sobrellevar y enfrentar situaciones de cambio tan radicales a los que se enfrenta la sociedad hoy en día. Es decir, la relevancia del presente estudio radica en buscar poner mayor atención a las emociones y sentimientos de los estudiantes, ya que es un factor fundamental para que ellos puedan desarrollar sus habilidades, personalidad y mejorar su rendimiento académico. Las neurociencias han señalado la importancia de las emociones en el aprendizaje. “Los sentimientos de dolor o placer, o de alguna cualidad intermedia, son los cimientos de nuestra mente” (Damasio, 2016).

Durante la pandemia es una realidad que el espacio privado de nuestros hogares se convirtió en un escenario público, que, además, se volvió complejo: definir horarios de descanso, recreación, cumplimiento de deberes, administración del tiempo y confusión entre aspectos personales, laborales, escolares y familiares. La dinámica familiar cambió con la implementación del modelo de estudio a distancia, por lo que si esto es una obviedad, es valioso rescatar y documentar estos procesos en nuestra comunidad universitaria y contexto inmediato para, con base en ellos, diseñar estrategias que permitan brindar un acompañamiento adecuado a las necesidades generadas por esta transición y proceso de adecuación postpandemia.

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de

carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social. (Goleman, 1992) c.p. (Navarro, 2003).

El confinamiento nos mostró que es necesario considerar las emociones y sentimientos de nuestros estudiantes como parte de su desarrollo académico; aún no conocemos las necesidades a las que deberemos hacer frente como educadores tras el confinamiento por la pandemia; sin embargo, el hacer una pausa y replantear lo que hemos hecho hasta hoy podrá darnos la oportunidad de ofrecer una enseñanza de calidad y formar personas que retribuyan socialmente lo que se les ha brindado desde la educación. Por lo que es importante reconocer las necesidades expresadas por la población estudiantil de cada plantel, su contexto e indicadores para entonces evaluar los modelos y teorías del proceso de aprendizaje y adecuarlas a las necesidades propias de cada universidad y escuela. Cada región, tendrá retos distintos que podrán corresponder al grado, características de las poblaciones que conforman la comunidad escolar y estudiantil, aunque algo que no podemos seguir evadiendo y posponiendo es la formación del personal docente en temas de contención y acompañamiento a sus estudiantes. Es importante además del contenido curricular en los planes de estudio, valorar los procedimientos que generan sistemas inflexibles y rígidos, para permitir la integración de referentes que de manera transversal y colaborativa integren el desarrollo de habilidades para alcanzar lo que Monereo (2007) refiere como aprender a aprender.

REFERENCIAS

- Damásio, A. (2005) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Booket Paidós.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. En *Estudios Pedagógicos XXXIII*, (1), 7-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514133001>
- Gómez, Á. P. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria. http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF

- Navarro, E. R. (2003) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Núm. 2 <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Pozo J., & Monereo, C. (2010). *Aprender a aprender, cuando los contenidos son el medio*. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668584/aprender_po_zo_aie_2010.pdf?sequence=1

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS POR LOS ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE LA SECUNDARIA TÉCNICA #43, EN LA CIUDAD DE AGUASCALIENTES

Blanca Isela Macías Coronado
Rosa María Ramírez Prado
Karina Elizeth Armas De Santos

RESUMEN

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos que los alumnos deben reconocer y utilizar para aprender a aprender. Debido a la contingencia actual por la Covid-19, este ciclo escolar 2020-2021 se desarrolló a distancia, implementándose el uso de la plataforma Classroom como forma de trabajo de la Escuela Secundaria Técnica #43. Por lo anterior, se hizo necesario que los alumnos usaran y desarrollaran estrategias de aprendizaje que los llevaran a ser más autónomos en su proceso educativo. El presente trabajo tiene como objetivo describir el uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica #43. Así como indicar si las estrategias que usan son metacognitivo-evaluativas, de procesamiento de la información o disposicionales y de control de contexto. Se realizó una investigación descriptiva de campo y cualitativa en la cual se aplicó un cuestionario para evaluar el uso de cada tipo de estrategia, obteniendo que el 57% de los alumnos estudiados hacían uso frecuente de las diferentes estrategias de aprendizajes, siendo las estrate-

Correos electrónicos: blanca.macias.e18@gmail.com
rosa.ramirez@upa.edu.mx
karina.armas@upa.edu.mx

Institución: Universidad Politécnica de Aguascalientes

gias disposicionales y de control de contexto las más utilizadas, indicando así que los alumnos muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje y se mantienen positivos con altas expectativas de su futuro.

Palabras clave: metacognición, procesamiento de la información o disposiciones, control de contexto.

ABSTRACT

Learning strategies are procedures that students must recognize and use to learn to learn. Because to the current contingency due to CoVid-19, this 2020-2021 school year was developed remotely, implementing the use of the Classroom platform as a form of work in the technical high school #43. Therefore, it was necessary for students to use and develop learning strategies that would lead them to be more autonomous in their educational process. The present work aims to describe the use of learning strategies of first grade students of technical high school #43. As well as indicating if the strategies they use are meta-cognitive-evaluative, information processing or dispositional and context control. A descriptive field research was carried out with a qualitative approach, in which a questionnaire was applied to evaluate the use of each type of strategy, obtaining that 57% of the studied students made frequent use of the different learning strategies, obtaining that the dispositional and context control strategies were the most used, indicating that students show a positive attitude towards learning and remain positive with high expectations of their future.

Keywords: metacognition, information or disposition processing, context control.

INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que en el proceso de enseñanza aprendizaje intervienen diferentes factores y que existen muchas formas de afrontar el aprendizaje por parte de los alumnos, viéndose reflejado en un buen o bajo rendimiento académico, incluso en algunos casos deserción escolar. Si todos por igual reciben el mismo contenido y estrategias de enseñanza por parte de sus docentes, está la duda sobre: ¿qué es lo que pasa con el grupo de estudiantes que muestra un bajo rendimiento académico en la mayoría de las asignaturas que se le imparten?

Si se pregunta a los estudiantes a qué atribuyen el fracaso del aprendizaje, traducido a bajas calificaciones, ellos mencionan falta de estudio y poco aprovechamiento del tiempo para estudiar entre las principales causas. Ante esto, es importante cuestionar si el alumno conoce su forma de aprendizaje, qué métodos o técnicas utiliza para aprender y asimilar los conocimientos. Es por esto que en esta investigación se indaga sobre: ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que usan con mayor frecuencia los estudiantes de 1^{er} grado de la secundaria técnica #43 de la ciudad de Aguascalientes?

Dada la pregunta de investigación, se plantea como objetivo determinar las estrategias de aprendizaje que usan predominantemente estos estudiantes. Así como describir si esas estrategias son metacognitivo-evaluativas, de procesamiento de la información o disposiciones y de control de contexto.

En relación con este tema se han realizado diversas investigaciones. En la investigación de Reyes (2015) se trabaja con estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en Piura, Perú. Esta investigación busca conocer de manera específica cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de la Institución Educativa José Pardo y Barreda de Negritos (Talara), que les permitan trabajar un proyecto de mejora de los aprendizajes, basado en el conocimiento de las estrategias más predominantes utilizadas por los estudiantes.

Mendiri Ruiz de Alda (2000) estudia variables cognitivo motivacionales y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria. El objetivo de esta investigación es identificar las variables cognitivo-motivacionales más relevantes que influyen en el rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria en La Coruña, España. También estudia la relación existente entre ellas, y compara las variables criterio y sus predictoras en función del sexo, curso y el cruce de ambas variables.

Rodríguez Fuentes (2009) investiga la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria, teniendo con objetivo describir las diferencias entre metas académicas, estrategias de estudio y rendimiento académico, además de conocer las diferencias entre el primer y segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria en España, y las diferencias de género en motivación, estrategias, y rendimiento académico en estos niveles educativos.

Ferreras Remesal (2007) realiza un estudio que trata de las estrategias de aprendizaje a través de la construcción y validación de un cuestionario-escala. Esta investigación se basa en el diseño, la construcción y la validación de un cuestionario para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de alumnos de educación secundaria obligatoria en Valencia, España. Este estudio se centra en el proceso de construcción y validación del cuestionario para la evaluación de las estrategias de aprendizaje.

Patil (2020) describe las diferentes estrategias implementadas en la docencia de medicina debido al cierre de instituciones educativas por la pandemia de la Covid-19, mostrando los beneficios en educación obtenidos al incluir en su modelo educativo diferentes herramientas tecnológicas emergentes para afrontar esta situación a nivel mundial.

Fuenmayor (2020) expone el problema de la deserción estudiantil, producto de los cambios inesperados e incipientes sobre la puesta en práctica de la educación virtual impulsada por la pandemia Covid-19. El objetivo de investigación es proponer estrategias de aprendizaje para mitigar la deserción estudiantil en el marco de la Covid-19.

Moreno-Correa (2020) genera conciencia acerca de la importancia de los cambios educativos y pedagógicos que exige el mundo de hoy y el del futuro, teniendo en cuenta los avances tecnológicos, las diferencias en intereses, formas de aprender, habilidades de las nuevas generaciones y las consecuencias medioambientales que surgen de un mundo globalizado en el que cada vez serán más complejas las posibilidades de encuentros presenciales multitudinarios. Menciona que la innovación pedagógica que se tiene que llevar a cabo en los tiempos de la Covid-19 podrá derribar muros, tumbar mitos, creencias y lograr generar en los profesores la motivación para realizar el cambio educativo que necesita la generación de jóvenes que estamos formando.

Esta información tomó gran relevancia respecto a la forma actual de trabajo debido a la contingencia de salud por la Covid-19, ya que el trabajo a distancia exige que el alumno desarrolle mayor cantidad de estrategias de aprendizaje para alcanzar un aprendizaje más autónomo. De igual forma, conocer cuáles son las

estrategias de aprendizaje que usan con mayor frecuencia los alumnos permitirá a los docentes adecuar sus contenidos académicos y estrategias de enseñanza.

DESARROLLO

Esta investigación está orientada a la mejora de la práctica educativa y metodológica en lo que respecta a la adquisición de estrategias de aprendizaje metacognitivo-evaluativas, de procesamiento de la información o disposiciones y de control de contexto. Se centra el análisis en ellas, ya que hoy por hoy, uno de los objetivos principales de los procesos educativos es promover un alumno que desee enriquecer su bagaje cultural, intelectual y espiritual, haciendo uso de su propia voluntad y libertad, motivándose a adquirir continuamente información relevante para sí mismo.

De las estrategias de aprendizaje, Justicia (1997) menciona que: “pueden entenderse como procedimientos internos, no observables, de carácter generalmente cognitivo, que ponen en juego los sujetos cuando aprenden y que tienen como fin lograr un plan, un objetivo o una meta asociada con la manipulación del conocimiento”.

Dado lo anterior, esta sección contiene la clasificación y los componentes de las estrategias de aprendizaje utilizadas en esta investigación, así como la metodología del estudio y su desarrollo.

Clasificación y componentes de las estrategias de aprendizaje

Una clasificación completa e inclusiva es la propuesta de Ferreras Remesal (2007):

Escala I. Estrategias metacognitivo-evaluativas:

- Planificación-control/regulación.
- Conocimiento/conciencia
- Autoevaluación.

Escala II. Estrategias de procesamiento de la información:

- Personalización del aprendizaje-utilización de lo aprendido/transferencia.
- Memorización comprensiva-recuerdo.

- Organización de la información.
- Adquisición de información.
- Parafraseado.
- Disposición activa-atención.

Escala III. Estrategias disposicionales y de control del contexto:

- Motivación-expectativas positivas.
- Control del contexto.
- Trabajo en grupo-interacción social.
- Atribuciones externas-expectativas negativas.
- Estado físico.

Componentes

Algunos de los componentes de las estrategias de aprendizaje son los siguientes (Díaz-Barriga y Hernández, 2010):

- Procedimientos flexibles que deben incluir técnicas u operaciones específicas.
- Su uso implica que el aprendiz tome decisiones y las seleccione de forma inteligente de entre un conjunto de alternativas posibles, dependiendo de las tareas cognitivas que le planteen, de la complejidad del contenido, situación académica en que se ubica y su autoconocimiento como aprendiz.
- Su empleo debe realizarse en forma flexible y adaptativa en función de condiciones y contextos.
- Su aplicación es intencionada, consciente y controlada. Las estrategias requieren de la aplicación de conocimientos metacognitivos; de lo contrario, se confundirán con simples técnicas para aprender.
- El uso de estrategias está influido por factores motivacionales-afectivos de índole interna (por ejemplo, metas de aprendizaje, proceso de atribución, expectativas de control y autoeficacia, entre otros) y externa (situaciones de evaluación, experiencias de aprendizajes, entre otros).

Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades.

METODOLOGÍA

La presente ha sido una investigación descriptiva, de campo, con un enfoque cualitativo, en la cual se estudió a 72 alumnos de 12-14 años, 50% niños y 50% niñas, del primer grado de secundaria de la Escuela Secundaria Técnica #43, ubicada en Colinas de San Patricio, en el oriente de la ciudad de Aguascalientes.

Grupos de estudio (contexto)

Es una institución educativa de nueva creación que abre su atención a los alumnos en este ciclo escolar 2020-2021 con características propiamente urbanas, la cual busca otorgar una educación de alta calidad en un ambiente de aprendizaje seguro, en busca de que los alumnos logren un pleno desarrollo intelectual, moral, físico, espiritual, social y emocional.

Debido a la contingencia sanitaria actual causada por la Covid-19, este ciclo escolar no se desarrolló de manera presencial; como institución se implementó el uso de Classroom como herramienta de trabajo a distancia, de igual forma se hacía uso de video llamadas semanales con cada uno de los grupos y por todas las asignaturas.

No todos los alumnos contaban con los recursos tecnológicos para esta forma de trabajo, por lo cual se implementó el trabajo con cuadernillos con entrega quincenal para aquellos que no contaran con conexión a Internet o no tuvieran dispositivos electrónicos.

Debido a esta nueva forma de trabajo se hizo necesario que los alumnos usaran y desarrollaran estrategias de aprendizaje que los llevaran a ser más autónomos en su proceso educativo, ya que la función de docente como mediador del aprendizaje se aplicó más que nunca.

Recolección de datos

El cuestionario utilizado ha sido tomado de Ferreras Remesal (2007). Se adaptó, cambiándose algunas de las expresiones lingüísticas y de vocabulario. Ese cuestionario cuenta con buenos índices de fiabilidad y confiabilidad, ya que fue un proceso muy estricto del estudio. La validación del instrumento se hizo con alumnos de 12 a 16 años.

Escala 1: Estrategia metacognitiva-evaluativa (del ítem 1 al 13).

Escala 2: Estrategia de procesamiento de la información (del ítem 14 al 34).

Escala 3: Estrategia disposicionales y de control de contexto (del ítem 35 al 50).

CONCLUSIONES

Al finalizar esta investigación se pudo determinar que el 57% de los alumnos participantes indicó que hace uso frecuente de distintas estrategias de aprendizaje. En cuanto al objetivo general de esta investigación de determinar las estrategias de aprendizaje que usan predominante los estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica #43, se encontró que las estrategias de disponibilidad y control del contexto son las más utilizadas por los alumnos; por lo que tienen muy buena motivación y expectativas positivas respecto al aprendizaje, además se preocupan por su estado físico. El uso de las diferentes estrategias utilizadas por los alumnos se muestra en la figura 1.

Figura 1. *Uso de las diferentes escalas de estrategias de aprendizaje los estudiantes de primer grado de la secundaria técnica #43*



Las estrategias meta-cognitivas evaluativas que usan con mayor frecuencia los estudiantes son las de conocimiento y conciencia: dado por entendido que el estudiante tiene un buen nivel de autoconocimiento sobre los aspectos (técnicas, recursos, etc.) que facilitan y/o dificultan su aprendizaje.

Las estrategias de procesamiento de la información que usan más frecuentemente los estudiantes son las de adquisición de la información; dado por entendido que los alumnos valoran el empleo de estrategias concretas que apoyan a la adquisición inicial de información y un primer conocimiento superficial del tema.

Las estrategias disposiciones y de control del contexto más utilizadas son las de motivación y expectativas positivas; indicando la presencia de motivación interna hacia el aprendizaje en el estudiante, así como las expectativas de un futuro exitoso.

RECOMENDACIONES

- Implementar un proyecto de intervención para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje. Buscando reforzar las estrategias de meta cognición y de procesamiento de la información.
- Capacitación docente en la enseñanza de diversas estrategias de aprendizaje, para que de manera colaborativa se enseñen y desarrollen estas estrategias en los diferentes grupos de alumnos y realicen ajustes a su práctica diaria.
- Dar a conocer a los estudiantes sus resultados para hacerlos conscientes de la autonomía que ellos tienen de su propio aprendizaje.
- Realizar futuras investigaciones sobre “la influencia del uso de estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico”, “la influencia de variables socioeconómicas en la utilización de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, o “la relación entre estilos de aprendizaje y el uso de estrategias de aprendizaje”.

Esta investigación contribuye de una forma muy importante a la sociedad, ya que al determinar las áreas en las que se puede mejorar en cuanto a estrategias de aprendizaje y poner en acción iniciativas o programas de mejora en el uso de estas estrategias por los alumnos, se contribuye a que el alumno logre desarrollar un aprendizaje autónomo, autorregulado a través del tiempo, dándole la confianza para seguir con su preparación académica y de esta forma contribuir a tener una sociedad más preparada y profesional.

Una limitación importante es que esta investigación se aplicó de manera voluntaria a los alumnos de la institución educativa, decidiendo no participar una buena cantidad de alumnos que se tenía poco contacto a distancia o con muy bajo rendimiento académico, esto de alguna forma puede afectar los resultados de la investigación.

REFERENCIAS

- Carrasco, J. B. (2004). *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Ediciones Rialp.
- Chumacero Ancajima, R. (2016). *Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de secundaria en el curso de Historia*. Tesis de Maestría. Universidad de Piura.
- Cruz Flores, G. D. L., Díaz-Barriga Arceo, F., & Abreu Hernández, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles educativos*, 32(130), 83-102.
- Ferreras Remesal, A. (2008). *Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala*. Tesis. Universidad de Valencia.
- Fuenmayor, J. G., & Bolaños, C. M. (2020). Estrategias de aprendizaje para mitigar la deserción estudiantil en el marco de la COVID-19. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 2, 49-55.
- Justicia, F (1997). Las estrategias de aprendizaje, en RIVAS, F. *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa*. Ariel, S.A.
- Mendiri, P. (2000). Variables cognitivo-motivacionales y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria. Tesis de doctorado. Universidad da Coruña.
- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26
- Patil, D., & Naqvi, W. M. (2020). COVID-19 and education system: Impact of current pandemic on adaptive learning strategies in medical education system. *Int. J. Res. Pharm. Sci.*, 403-406.
- Pozo, J., & Pozo, P. Y. (1993). I. y Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. *Monereo, C. Las Estrategias de aprendizaje. Proceso, contenidos e interacción*. Ediciones Domenech.
- Reyes Yanac, M. J. (2016). *Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes del tercer grado de educación secundaria*. Tesis de maestría. Universidad de Piura.
- Rodríguez, G. (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO. Tesis de doctorado. Universidad de Coruña.

EL PROCESO DE CERTIFICACIÓN EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA NIVEL A2 A TRAVÉS DE ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE. EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL “NORMALISMO MEXICANO” CON LAS PLATAFORMAS DE ZOOM Y MEET

Maritza Yenefer García Esparza
Carlos Axel González Salazar
Israel Polanco Esquivel

RESUMEN

Sin duda alguna, las Tecnologías de la Información y la Comunicación han revolucionado la praxis de enseñanza y aprendizaje en los últimos años. El 2020 fue el año en que la comunidad educativa a nivel global tuvo que adaptarse a una nueva modalidad de trabajo que permitiera continuar con esta noble labor de la educación.

El presente trabajo pretende exponer el proceso que se llevó a cabo para la certificación de inglés como lengua extranjera en la Escuela Nor-

Correos electrónicos: slp02000011@normales.mx
slp02.cgonzalezs@normales.mx
slp02000009@normales.mx

Institución: Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”

mal Experimental “Normalismo Mexicano”, en la ciudad de Matehuala, San Luis Potosí, con miras a identificar la eficacia y relevancia de los entornos virtuales de aprendizaje, como lo son las plataformas Zoom y Meet en los procesos de preparación de certificación de inglés en la ENEM.

En este documento se aborda un estudio de casos en el cual se da cuenta de los factores que incluyen desde los recursos obtenidos para la certificación, el proceso de selección de los candidatos, la forma en que se llevó a cabo la preparación de los estudiantes y los resultados de la examinación. También se tomó en consideración la percepción de los estudiantes en cuanto a la interpretación de resultados y los factores que pudieron haber influido en los mismos.

Palabras clave: certificación, entorno virtual de aprendizaje, segunda lengua, autorregulación.

ABSTRACT

Without a doubt, ICT's have revolutionized the learning-teaching praxis in the last few years. 2020 was the year in which the educational community worldwide had to adapt itself to a new modality of work in order to continue with its labor.

This paper intends to portray the English certification process which was carried out at Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”, in Matehuala, San Luis Potosí, with the hopes of identifying the efficiency and relevance of virtual learning environments such as the Zoom and Meet platforms in the preparation process fo English certification at ENEM.

In this document, a case study is approached considering the factors such as the financial resources received, the selection of candidates, the way the preparation process was executed, and the results of the examination. Students' perception on the process, results, and the factors that may have influenced them were also considered.

Keywords: certification, virtual learning environment, foreign language, self-regulation.

INTRODUCCIÓN

Hoy vivimos en un mundo complejo e interconectado, cada vez más desafiante, que cambia a una velocidad inédita. El inglés es sin duda una de las herramientas fundamentales para desempeñarse en un contexto global, en el cual los individuos deben ser capaces de desarrollar competencias genéricas y específicas que les permitan interactuar con personas de diferentes partes del mundo.

En este sentido, además de reforzar el aprendizaje del español y las lenguas nativas de México, el Nuevo Modelo Educativo busca fortalecer al inglés en toda la educación obligatoria, alineando el currículo a estándares nacionales e internacionales. La visión es que, en 20 años, todos los mexicanos puedan terminar su educación obligatoria hablando inglés y además cuenten con una certificación de reconocimiento internacional. En otras palabras, se requiere que tengan la capacidad de comprender y redactar textos complejos, y puedan darse a entender en cualquier parte del mundo, teniendo como evidencia un documento internacional que dé fe de sus competencias lingüísticas.

Actualmente, nos encontramos en un cambio de era donde la praxis de enseñanza-aprendizaje ha transitado de un aula tradicional, a un entorno virtual y la responsabilidad y el autoaprendizaje tomaron un mayor peso para los estudiantes. El 2020 ha sido muestra de estos cambios y de las necesidades de transición a las cuales se enfrenta el ámbito educativo. Los docentes tienen la responsabilidad de preparar a las nuevas generaciones para que puedan afrontar el momento histórico actual provocado por la pandemia del virus COV-SARS 19.

Los procesos de certificación de inglés en la Escuela Normal Experimental Normalismo Mexicano se han llevado a cabo desde el año 2015, incluyendo en éstos tanto docentes como estudiantes, en este periodo el número más alto de estudiantes que obtuvieron una certificación fue de nueve en el ciclo escolar 2016-2017 (SEGE, 2018).

En 2021, la ENEM a través de recursos de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Nueva Escuela Normal (EDINEN) 2020, tuvo acceso a presupuesto destinado para certificación de alumnos en una lengua extranjera, por lo cual fue necesario iniciar un proceso de certificación a distancia; para ello, en un primer momento se seleccionaron los candidatos, lo cual se realizó a través de un instrumento de evaluación de conocimientos del inglés aplicado desde formularios de Google, el cual fue diseñado por los docentes formadores de inglés FICs de la institución, y que evaluó conocimientos generales de inglés y sus habilidades de comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y oral.

Después de la selección de estudiantes y teniendo una fecha programada para la aplicación del examen, se tomó la decisión de diseñar e impartir un curso extracurricular y acompañar a los estudiantes en su preparación, ya que por la naturaleza de la certificación, el desconocimiento por parte de los alumnos sobre la misma y por tratarse de la primera ocasión en que estudiantes de la institución se sometían a evaluaciones de carácter internacional, se ameritaban acciones que fortalecieran el proceso de preparación, considerando en ese momento reconocer el formato del examen, los tipos de ejercicios, las dinámicas y tiempos asignados para cada sección así como los contenidos propios del nivel a evaluar.

El proceso de certificación se llevó a cabo a la par de las actividades académicas de la institución, por lo tanto, se llevó a cabo desde un entorno virtual, con los recursos disponibles con los cuales contaba la comunidad educativa.

El objetivo de esta investigación es exponer el proceso de certificación que se llevó a cabo en la institución y evaluar la metodología de trabajo con la finalidad de determinar si los entornos virtuales empleados fueron en realidad favorables para la certificación de una lengua extranjera en esta comunidad escolar, así como visualizar nuevas estrategias para mejorar el proceso.

Pregunta de investigación

¿Cómo influyó la preparación mediante entornos virtuales en el desempeño y los resultados obtenidos en la certificación de los alumnos de la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”?

Preguntas secundarias

¿Qué habilidad(es) de la lengua extranjera tuvieron un mayor impacto en su desarrollo a través de los entornos virtuales? ¿De qué manera el uso de los entornos virtuales afecta el desempeño de los estudiantes en la apropiación de la lengua con fines de certificación?

Objetivo general

Identificar los factores que influyeron en la preparación para certificación de inglés desde entornos virtuales en el desempeño y los resultados obtenidos en la certificación de los alumnos de la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”.

Objetivos específicos

Reconocer qué habilidades de la lengua tuvieron un mayor impacto en su desarrollo a través de los entornos virtuales y evaluar el nivel de desempeño obtenido

de los estudiantes a través de los entornos virtuales de aprendizaje con fines de certificación.

DESARROLLO

Hablar un segundo idioma es una competencia, sin embargo, hay una gran diferencia entre solo hablarlo y contar con un documento que certifica su dominio. El manejo de la lengua inglesa es indispensable para el éxito profesional a nivel nacional e internacional y las certificaciones de inglés son una excelente herramienta para demostrar los conocimientos lingüísticos ante instituciones educativas, empresas y agencias de migración. Al contar con una certificación oficial, los alumnos de la Escuela Normal tendrán más oportunidades para continuar con su formación, facilitando el acceso a mejores oportunidades laborales y de profesionalización.

Las “Cambridge English Qualifications” son exámenes que se basan en la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje eficaces, motivan a aprender inglés y a desarrollar habilidades prácticas para el mundo real a personas de todas las edades y capacidades, se centran en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas, el cual desde el 2001 sentó las bases para la medición y estandarización de los niveles de dominio y desempeño de algunas lenguas en sus cuatro habilidades.

La certificación A2 (Key English Test) prueba que los candidatos pueden comunicarse en inglés en situaciones simples y cotidianas. El examen evalúa las cuatro destrezas lingüísticas en inglés: Comprensión de Lectura (*Reading*), Expresión Escrita (*Writing*), Comprensión Auditiva (*Listening*) y Expresión Oral (*Speaking*).

De acuerdo a las pautas generales oficiales del MCER del año 2001, una persona con un nivel A2 de inglés:

1. Comprende frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con temas de importancia inmediata (p. ej., información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo).
2. Se comunica en tareas rutinarias y sencillas que requieren un intercambio de información simple y directo sobre temas familiares y rutinarios.

3. Describe en términos sencillos aspectos de su historia personal, su entorno más cercano y temas de necesidad inmediata.

Con la entrada en vigor de la Estrategia Nacional de Fortalecimiento para el Aprendizaje del Inglés en 2017, más la añadidura de esta asignatura en el currículo de la educación básica y el objetivo de tener una educación bilingüe en México dentro de 20 años, los formadores de formadores en Escuelas Normales que llevan a cabo esta labor, enfrentan un gran reto, pues tienen bajo su responsabilidad la enseñanza de este idioma a los estudiantes normalistas.

En palabras del entonces secretario de educación Aurelio Nuño Mayer, donde señala que “no hablar inglés en un mundo globalizado, representa quedarse fuera y rezagado”, nos brinda una perspectiva del alcance que tiene la educación bilingüe y su importancia hoy en día (SEP, 2017).

Sin embargo, alcanzar tales objetivos no es una tarea sencilla, ya que para que una persona sea considerada bilingüe y pueda demostrar el dominio y la profesionalización de las cuatro habilidades de un idioma en un nivel avanzado, son necesarias al menos 10,000 horas de estudio más inmersión (Portilla, 2010), es evidente, pues, que el tiempo de permanencia en las escuelas normales no es suficiente para alcanzar dicho entrenamiento, por lo cual la estancia de los estudiantes en la institución debe ser aprovechada al máximo. Una de las opciones para lograr el bilingüismo propuesto por nuestras autoridades educativas es a través de las certificaciones, de las cuales se hizo mención, y como primer paso, la evaluación que ofrece “KET” es de las más relevantes. Por todo lo anterior, se optó por impartir un curso de preparación donde los candidatos a certificarse se vieran expuestos al formato y a los contenidos del examen, cuya modalidad fue de carácter extracurricular.

No obstante, debido a las condiciones de distanciamiento social, se optó por impartirlo de manera virtual a través de plataformas que teníamos al alcance tanto alumnos como maestros, como Zoom, Meet y Classroom, además de otras herramientas digitales y de comunicación, como Facebook y WhatsApp.

De acuerdo a Hilera (2010), el “e-learning” o formación virtual es la formación basada en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) y que generalmente no es presencial. Los tipos de formación virtual son: autoformación (formación virtual sin tutorías, basada en el autoaprendizaje), teleformación o formación en línea (formación virtual con tutorización) y formación mixta o blended-learning (formación virtual que contiene sesiones presenciales). De las anteriores, la que se apega a la metodología de trabajo utilizada durante este curso de preparación fue la de “teleformación”, ya que además

de las sesiones virtuales se esperaba un cierto grado de autonomía, así como la autorregulación por parte de los alumnos.

METODOLOGÍA

A continuación, se describe el proceso que se llevó a cabo en la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” (ENEM) para la certificación en inglés de sus estudiantes. En primera instancia, se elaboró un instrumento de medición de habilidades lingüísticas del idioma extranjero para determinar a los posibles candidatos a certificar, un examen de conocimientos generales del inglés constituido por 48 reactivos y aplicado desde formularios de Google. Cabe mencionar que la ENEM recibe presupuesto gracias al programa de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), siendo la certificación en inglés un rubro importante. En este año, la Normal destinó recursos para 45 certificaciones de inglés, sin embargo, se tomó en cuenta un mayor número de estudiantes (60), considerando aquellos casos que pudiesen desertar por situaciones diversas y no pudiesen seguir con el protocolo de preparación.

Una vez determinados los candidatos, se hizo una división heterogénea y equitativa en cuanto al semestre que cursaban en ese momento con relación al número atendido por docente, en este caso, los cuatro formadores de inglés que laboran en la institución atendieron un número equitativo de estudiantes.

Posteriormente, se elaboró una planeación de contenidos a abordar en el curso de certificación, tomando en cuenta el tiempo que duraría el mismo (dos meses) y las competencias lingüísticas que los alumnos requerían y debían adquirir para acreditar la certificación.

Las sesiones se llevaron a cabo con una frecuencia de dos sesiones por semana a contraturno con el objeto de no interferir con el resto de las actividades académicas, manejando un horario de 14:00 a 16:00 horas, el cual se consideró adecuado para el tipo de actividades y el lapso de atención de los estudiantes.

Se proporcionó material de estudio a los alumnos a través de Classroom, además de que se establecieron sesiones mediante las plataformas de Zoom y Meet, en las cuales se abordaron explicaciones y dudas de los ejercicios y contenidos de la examinación. Los alumnos practicaron con el formato del examen, logrando así un reconocimiento y familiarización con el mismo. En suma, los candidatos practicaron por su parte y de forma autónoma con los ejercicios de

repasso asignados, fomentando la autonomía y autorregulación durante el periodo de preparación y hasta la fecha de aplicación del examen.

Tipo de investigación

De acuerdo a la metodología, se considera una investigación de tipo mixta, ya que se obtuvieron y analizaron los datos cuantitativos resultantes de las evaluaciones presentadas por los alumnos, así como las respuestas a un instrumento aplicado a los candidatos para analizar y determinar los factores que según su percepción, influyeron en los resultados de la certificación.

El trabajo presentado concuerda con las características de estudios Ex-post facto y descriptivos, que de acuerdo a Bisquerra *et al.* (2012) proporcionan hechos, datos, y preparan el camino para la configuración de nuevas teorías o investigaciones. Centran su atención en “qué es” de un fenómeno educativo y no se limita a una mera recogida de datos, sino que intentan responder a cuestiones sobre el estado presente de cualquier situación educativa con implicaciones más allá de los límites establecidos por los propios elementos estudiados.

CONCLUSIONES

Con base en el análisis de los datos cuantificables recabados, tanto de los puntajes obtenidos por cada alumno en la certificación, así como la perspectiva y punto de vista de los candidatos acerca del proceso de preparación y evaluación del nivel de inglés, se concluye lo siguiente:

De los 45 alumnos que fueron partícipes de la certificación, el 31% alcanzaron el desempeño deseable para ser considerados nivel A2 por el MCERL, equivalente a 14 estudiantes, de los cuales cabe hacer mención, diez lograron nivel A2 y cuatro lograron nivel B1, siendo este resultado el más alto en procesos de certificación de lenguas extranjeras en la historia de la institución.

Referente a las habilidades evaluadas durante el examen, se observa que la habilidad de comprensión auditiva (*listening*) fue la que obtuvo resultados menos favorables, coincidiendo con la percepción que tuvieron los estudiantes al cuestionarlos al respecto, contrastado con la habilidad de producción oral (*speaking*), en la cual se obtuvieron los mejores resultados, a pesar de que un cuarto de los estudiantes la consideraban de las de mayor dificultad.

Respecto a la duración del curso de preparación, el 60% de los estudiantes se muestran satisfechos con el tiempo destinado, sin embargo, muestran descontento con la modalidad de trabajo a través entornos virtuales por medio de alguna plataforma (Zoom o Meet). De acuerdo a la perspectiva de los alumnos, el 75% de ellos prefiere tener un curso de preparación en modalidad presencial, mencionando una serie de factores que permean el buen desempeño y la adquisición de competencias lingüísticas, como la dificultad de conectividad y la sobrecarga de actividades académicas asignadas en otras asignaturas como parte de su formación en la Escuela Normal y que limitan los tiempos de dedicación a su preparación.

Es importante considerar que el docente planificador de un curso debe tener presente el carácter de los ambientes virtuales, así como las necesidades que el alumno virtual demanda por sus circunstancias personales, además de que la propia plataforma o los programas utilizados pueden condicionar el desarrollo y la efectividad didáctica, siendo no apropiados para realizar las actividades inicialmente ideadas (Álvarez, 2017).

Tomando en cuenta lo anterior, se puede concluir que los entornos virtuales de aprendizaje no son 100% eficaces para llevar a cabo procesos de certificación en la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”, sin embargo, no son éstos los únicos factores determinantes de los resultados, como evidencia se considera el incremento en número de certificados obtenidos en este proceso, el nivel de autonomía y autorregulación por parte de los candidatos, además de la importancia del acompañamiento docente en la preparación para este tipo de evaluación.

Estos resultados dan pauta para realizar un trabajo posterior, en el cual se puede hacer un bosquejo de las condiciones y factores que influyeron en el desempeño de los estudiantes, hacer un análisis comparativo de futuras preparaciones presenciales y la llevada a cabo desde entornos virtuales, para así identificar mejores vías en beneficio de la población estudiantil en términos de certificación de una lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Alcón, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castellón de la Plana.
- Álvarez, E. (2017) *La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*

- y la plataforma Eleclips*. RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 55, Artíc. 6, 22-12-2017.
- Bisquerra Alzina, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M. y Vila, R. (2012). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Hilera J. (2010). *Estándares de E-learning: Guía de consulta*. Universidad de Alcalá.
- SEGE, (2018). *Plan Anual de Trabajo de la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”*, Matehuala, S.L.P.
- Portilla, N. (2010) *Preparación para la Certificación del Idioma Inglés*. División Académica de Ciencias de la Salud. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.
- Rueda, M. (2014). *Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa*. Perfiles educativos, vol. 36 no. 143, México ene. 2014.
- SEP (2017). *Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés*. Autor.

Referencias electrónicas

- Cambridge English Qualifications (2020). *A2 Key Computer-based sample test*. Consultado el 15/09/2021, recuperado de: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/key/preparation/>
- Dans, E. (2009). *Educación Online: Plataformas educativas y el dilema de la apertura*. Consultado el 14/09/2021, recuperado de <http://rusc.uoc.edu>
- Moreno, F. (2007). *Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística*. Consultado el 14/09/2021, recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/28161264>.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LOS PRODUCTOS NOTABLES Y LA FACTORIZACIÓN EN LA ESCUELA TELESECUNDARIA

Enrique Gómez Segura

RESUMEN

El presente trabajo se fundamenta en el constructivismo, que postula al docente como mediador del conocimiento y al estudiante como constructor de su propio conocimiento. Tiene el objetivo de resignificar las operaciones matemáticas de los productos notables y la factorización con procedimientos geométricos y razonamiento lógico matemático, de tal manera que los estudiantes vean las operaciones como inversas una de otra y esto les permita transitar matemáticamente con mayor facilidad. Este contenido matemático se estudia en el tercer grado de educación telesecundaria, en el primer bloque del programa, es decir, con esto se recibe a los alumnos en el mes de agosto de cada año. Es importante mencionar que los temas tratados son el inicio de un tema más amplio y que está integrado en el nivel medio superior. La relación que guardan es de complementación, de ida y vuelta. El método inductivo es el que se ocupa en el presente documento para llevar a cabo el trabajo de investigación, puesto que permite interactuar con los futuros docentes sobre la construcción del conocimiento, donde los educandos participan activamente en la generalización de las reglas para la obtención de productos notables y de la factorización.

En cuanto a los resultados obtenidos por la implementación de las secuencias didácticas, diecisiete alumnos (85%) tuvieron un mejor prove-

Correo electrónico: egos72@hotmail.com

Institución: Institución: Escuela Normal Urbana Federal
"Prof. Rafael Ramírez", de Chilpancingo

chamamiento escolar; esto fue por la forma de elaborar y aplicar las actividades didácticas, donde se rescataron los conocimientos previos de los estudiantes con los elementos que componen a las operaciones básicas aritméticas, leyes de los exponentes en sus diversos puntos como multiplicación, división, potencias de exponentes negativos, potencia de potencia, potencia fraccionaria y se concluye con el producto de monomio con binomio y binomio con binomio. Esto les permitió acceder con mayor facilidad a la construcción de las reglas para el desarrollo de los productos notables, como es el caso de los binomios cuadrados, conjugados y binomios con un término común; posteriormente se realizaron las actividades inversas, es decir, pasar de un trinomio cuadrado perfecto a un binomio cuadrado y así sucesivamente con los otros dos productos notables. En conclusión, los alumnos pudieron relacionar las operaciones en forma retrospectiva, hasta llegar al punto de partida; este razonamiento casi desperdiciado en la enseñanza de la matemática permite apropiarse de la resolución de problemas con su respectiva comprobación, eso quiere decir que existe un aprendizaje con un razonamiento metacognitivo. Las únicas dificultades que se observaron en el aprendizaje fueron en la representación gráfica de los binomios conjugados y en la construcción de la regla de los binomios con un término común.

Palabras clave: plan de estudios, resolución de problemas, secuencia didáctica.

ABSTRACT

The present work is based on constructivism, who postulates the teacher as the mediator of knowledge and the student is a builder of their own knowledge; Its objective is to resignify the mathematical operations of the algebraic identities and the factoring with geometric procedures and mathematical logical reasoning, in such a way that the students see the operations as inverse of each other and this allows them to move mathematically more easily; This mathematical content is studied in the third grade of telesecundaria education, in the first block of the program, that is, with this students are received in the month of August, at the beginning of each school year. It is important to mention that the topics covered are the beginning of a broader topic and that it is integrated into the upper secondary level. The relationship between them is from my point of view of complementation,

back and forth. The inductive method is the one that is used in this document to carry out the research work, since it allows interaction with future teachers on the construction of knowledge, where students actively participate in the generalization of the rules for the obtaining algebraic identities and factoring.

Regarding the results obtained by the implementation of the didactic sequences, it was 85%, that is, seventeen students had better school performance; This was due to the way of elaborating and applying the didactic activities, where the previous the students' previous knowledge was rescued with the elements that make up the basic arithmetic operations, laws of exponents in their various points such as multiplication, division, powers of negative exponents , power of power, fractional power and concludes with the product of monomial with binomial and binomial with binomial. This allowed them to access more easily the construction of the rules for the development of algebraic identities such as the case of square binomials, conjugates and binomials with a common term; later the inverse activities were carried out, that is, to go from a perfect square trinomial to a square binomial and to successively with the other two algebraic identities. In conclusion, the students were able to relate the operations retrospectively, until they reached the starting point; This reasoning almost wasted in the teaching of mathematics allows to appropriate the resolution of problems with their respective verification, that is to say, that there is learning with meta-cognitive reasoning. The only difficulties observed in learning were in the graphic representation of the conjugated binomials and in the construction of the rule of the binomials with a common term.

Keywords: curriculum, problem solving, didactic sequence.

INTRODUCCIÓN

Es importante que los estudiantes puedan transitar por diversos registros matemáticos, como lo señala Duval (2016), a quien se parafrasea diciendo que desde el punto de vista cognitivo hay diferentes representaciones semióticas y que nunca deben confundirse el objeto matemático con su representación semiótica, por ello el objetivo del presente trabajo de investigación es resignificar las operaciones matemáticas de los productos notables y la factorización con procedimientos geométricos y razonamiento lógico matemático.

Así como Díaz (2015) encontró que “La factorización es un contenido del curso de Matemática, de segundo básico, que presenta dificultades en su aprendizaje, lo que afecta el desarrollo de los estudiantes en la asimilación de temas posteriores” (p. 25), lo mismo se determinó en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez” de la ciudad de Chilpancingo, Gro., de México, que oferta la licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria.

En México, el programa de estudios de acuerdo a la SEP (2017) menciona que los contenidos “Productos Notables y Factorización” (p. 313) son tratados en tercer grado de educación secundaria. Dichos temas no son de fácil tratamiento didáctico, puesto que su enseñanza indica que los alumnos tienen dificultades para asimilarlos. Parte de su complejidad considero que se debe a la estructura organizativa de los programas, falta de actualización de los profesores que imparten dicha asignatura y carencia de trabajo cooperativo entre los docentes; así como lo afirma Méndez & Cruz (2008):

Uno de los conceptos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no llegan a dominar los alumnos, durante gran parte de la enseñanza media es el desarrollo de identidades notables y la factorización, muchos de ellos no tienen éxito al resolver ejercicios, ni ponen en obra los procedimientos correctos cuando se enfrentan a situaciones en las que este concepto es parte de la solución. El estudio de esta problemática evidencia un fenómeno didáctico complejo. (59).

En cuanto a la corriente constructivista, Rico (1995) menciona que:

1. Todo conocimiento es construido. El conocimiento matemático es construido, al menos en parte, a través de un proceso de abstracción reflexiva.

2. Existen estructuras cognitivas que se activan en los procesos de construcción.
3. Las estructuras cognitivas están en desarrollo continuo. La actividad con propósito induce la transformación de las estructuras existentes.
4. Reconocer el constructivismo como una posición cognitiva conduce a adoptar el constructivismo metodológico. (p. 5)

Generalmente la enseñanza de estos temas en la escuela secundaria y en el bachillerato se trabaja de manera tradicional como lo entiende Navarro (2018): “de profesores que transmiten y de alumnos que reciben información” (p.195), donde el docente ofrece las fórmulas de la factorización para que los alumnos sustituyan en ellas y obtengan los resultados correspondientes, esta acción no les permite construir las reglas de cada binomio, por lo tanto, cada vez que requieran hacer uso de ellas tienen que ver un formulario de productos notables y factorización.

En esta secuencia se presentan sugerencias de construcción, como lo plantea el Centro Regional de Formación Docente (2013), donde los estudiantes son activos, no pasivos, son ellos los que promueven las ideas de resolución y no esperan la explicación del profesor sobre el procedimiento que deberán seguir para resolver el problema, por lo tanto, el docente tiene el rol de facilitador del aprendizaje, no de trasmisor del conocimiento.

La factorización se inicia en la educación primaria como se indica en Alarcón (2005), donde se menciona que se aplica con los números primos cuando se calcula el mínimo común múltiplo en las operaciones de suma y resta de fracciones heterogéneas y también cuando se calcula el máximo común divisor. Para la escuela secundaria, se estudia en el tercer grado como se encuentra en el libro de Matemáticas 3 de Ángeles (2013).

La pregunta de investigación es: ¿construirán los estudiantes las reglas de los productos notables con las actividades didácticas diseñadas?

La hipótesis es: “Los estudiantes pueden construir las reglas de los productos notables si analizan cada una de sus partes como multiplicaciones de las operaciones algebraicas”.

DESARROLLO

La investigación es cualitativa, exploratoria y explicativa, lo que permitirá conocer el comportamiento de los educandos, clarificar los problemas de enseñanza apren-

dizaje de los productos notables y la factorización, explorar y explicar las causas de la carencia del dominio integral de los contenidos, para que posteriormente se tomen las medidas pertinentes, con la mejora de una propuesta didáctica.

En cuanto a las variables del presente trabajo, ésta se denomina Competencias docentes, en el dominio del campo disciplinar, en la dimensión de Gestión del conocimiento, porque va a generar reglas matemáticas y la categoría es modelación matemática.

Para la elaboración de la secuencia didáctica, se hizo lo siguiente:

- Se revisaron los textos de telesecundaria, secundaria general, técnicas y de nivel medio superior (telebachillerato).
- Libros en digital que pudieran dar mayor información sobre el tema que se trataría a través de Google y Google académico.
- Los apuntes de clase y planeaciones para tratar dicho contenido.
- Se diseñó un posible índice para dar seguimiento a las actividades.
- Fueron seleccionados algunos *softwares* graficadores para apoyar al diseño de la secuencia didáctica.
- Se diseñó y aplicó la secuencia didáctica.
- Se valoraron los resultados de la aplicación.
- Se informa en el presente documento.

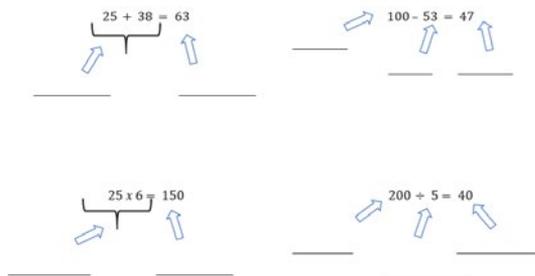
Productos notables

Conocimientos previos

Actividad 1. Contesta las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los elementos de las siguientes operaciones?

Figura 1. Elementos de las operaciones aritméticas



Fuente: elaboración propia

¿De qué tipo de operaciones estaremos trabajando en el presente tema?

¿Qué significa *notable* para este contenido matemático?

Leyes de los exponentes

Actividad 2. Realiza las siguientes multiplicaciones que se indican con la siguiente fórmula:

Multiplicación: $x^m \cdot x^n = x^{m+n}$, a las siguientes expresiones algebraicas:

$$x^{12} \cdot x^3, x^9 \cdot x^{-15}, x^7 \cdot x^8, x^2 \cdot x^{-3}, x^{-5} \cdot x^{-4}, x^2 \cdot x^3, x^{-6} \cdot x^{-9}, x^8 \cdot x^{-3}, x^8 \cdot x^{-3} \text{ y } x^{20} \cdot x^{-9}$$

Actividad 3. Realiza las siguientes divisiones que se indican con la siguiente fórmula:

$\frac{x^m}{x^n} = x^{m-n}$, éstas son:

$$\frac{x^{12}}{x^5}, \frac{x^{10}}{x^6}, \frac{x^{-2}}{x^{-4}}, \frac{x^{13}}{x^{-8}}, \frac{x^{16}}{x^{-6}}, \frac{x^{-12}}{x^{-20}}, \frac{x^{28}}{x^{50}}, \frac{x^{19}}{x^5}, \frac{x^{23}}{x^7} \text{ y } \frac{x^{-7}}{x^4}$$

Actividad 4. Cambia las potencias negativas a positivas utilizando la siguiente fórmula:

$x^{-n} = \frac{1}{x^n}$, a las siguientes expresiones:

$$x^{-2}, x^{-5}, x^{-9}, x^{-1}, x^{-6}, x^{-15}, x^{-12}, x^{-8}, x^{-20} \text{ y } x^{-17}$$

Actividad 5. Realiza las siguientes operaciones de potencia de potencia, con la siguiente fórmula:

$(x^n)^m = x^{mn}$ Éstas son:

$$(x^2)^3, (x^3)^5, (x^{-2})^{-6}, (x^{-7})^4, (x^5)^3, (x^{12})^{-5}, (x^{-6})^{-4}, (x^{\frac{2}{5}})^6, (x^{\frac{3}{4}})^{-7} \text{ y } (x^{\frac{5}{6}})^2$$

Actividad 6. Aplica la siguiente fórmula $\left(\frac{x}{y}\right)^m = \frac{x^m}{y^m}$ para resolver las siguientes potencias fraccionarias:

$$\left(\frac{x}{y}\right)^2, \left(\frac{x^3}{5^2}\right)^4, \left(\frac{x^4}{x^2}\right)^3, \left(\frac{x^3y}{x^2y^5}\right)^2, \left(\frac{x^{-3}y^{12}}{x^{-2}y^2}\right)^3, \left(\frac{x^{-6}}{x^{-2}}\right)^2, \left(\frac{x^{-13}}{x^{-22}}\right)^2, \left(\frac{x^{-4}}{x^{-2}}\right)^2, \left(\frac{x^5}{x^3}\right)^2 \text{ y } \left(\frac{5}{x^4}\right)^2$$

Actividad 7. Resuelve las siguientes multiplicaciones algebraicas.

$$(2x+3)(4), (5x+6)(8), (3x+3)(3x+3), (4x-5)(4x-5), (4x-5)(4x-5) \\ (7x+3)(7x-3), (6x+8)(6x-8), (2x+3)(2x+4), (2x+3)(2x+4), \\ (5x-3)(5x-4), (12x+1)(12x+5) \text{ y } (20x+5)(20x-4)$$

¿Qué trataremos en este tema?

Observa lo siguiente, se van a mostrar multiplicaciones utilizando sólo dos variables: la letra a y la letra b , con las cuales se realizarán las multiplicaciones y se les dará el nombre como se conocen en la escuela secundaria, éstas son: $(a+b)^2$, $(a-b)^2$, y $(a+b)(a-b)$, sus productos se conocen como trinomio cuadrado perfecto, diferencia de cuadrados y trinomio de segundo grado.

La primera columna, al desarrollarse, obtiene la segunda columna, la cual se facilita si a ésta se le aplica la fórmula; en cada caso hay fórmula diferente y a los elementos que la conforman, también tienen otro nombre, aunque se le escriba con la misma letra.

Es importante mencionar al tener las expresiones algebraicas de la primera columna y pasarse a la segunda columna, esta acción se llama *productos notables* y cuando se regresa de la segunda columna a la primera se le llama *factorización*.

Para hacer el trabajo de ida y vuelta se requiere que en el regreso se tenga la capacidad del pensamiento reversible, es decir que, dado un resultado, se pueda obtener el dato original; para el caso de la matemática las operaciones inversas son: el de la suma, la resta; el de la multiplicación, la división; el de la potenciación, la radicación. Es decir, si elevamos al cuadrado en la ida, en el regreso se aplicará la raíz cuadrada, esto permitirá factorizar de manera eficiente, sin andar haciendo operaciones por tanteo.

RESULTADOS

Se pueden considerar de bueno a excelente, puesto que los estudiantes normalistas comprendieron los dos temas: productos notables y factorización, que se estudian en el primer bloque del tercer grado en telesecundaria; como lo indican las competencias matemáticas en la educación secundaria, éstas son:

- a. Resolver problemas de manera autónoma.
- b. Comunicar información matemática.
- c. Validar procedimientos y resultados.
- d. Manejar técnicas eficientemente.

Las cuatro competencias matemáticas se lograron con los alumnos normalistas.

Tabla 1. Rúbrica de productos notables y factorización

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVELES DE DESEMPEÑO			
	EXCELENTE	BUENO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
RESOLVER PROBLEMAS DE MANERA AUTÓNOMA	<ul style="list-style-type: none"> Realiza algebraicamente operaciones de multiplicación y división Maneja las leyes de los exponentes Resuelve problemas de productos notables y factorización Construye las fórmulas para su aplicación en donde corresponda 	<ul style="list-style-type: none"> Resuelve la mayoría de las operaciones algebraicas Maneja las leyes de los exponentes Resuelve problemas en su mayoría los productos notables y factorización Construye las fórmulas para su aplicación en donde corresponda 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene dificultades para realizar operaciones de multiplicación y división algebraica Maneja algunas de las leyes de los exponentes Resuelve algunos problemas de productos notables y factorización Tiene dificultades para construir las fórmulas de los productos notables y factorización 	<ul style="list-style-type: none"> No puede realizar algebraicamente operaciones de multiplicación y división Se confunde en el manejo de las leyes de los exponentes Resuelve sólo algunos problemas de productos notables y factorización No construye las fórmulas para su aplicación en donde corresponda.
COMUNICAR INFORMACIÓN MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> Menciona la manera de cómo realizan las operaciones de las leyes de los exponentes Comunica la forma de resolver los binomios cuadrados, binomios conjugados y binomios con un término común Comunica la manera de cómo factorizan los productos de los binomios antes mencionados 	<ul style="list-style-type: none"> Menciona la manera de cómo realiza las operaciones de las leyes de los exponentes Comunica la forma de resolver los binomios cuadrados, binomios conjugados y binomios con un término común Comunica la manera de cómo factoriza algunos de los binomios antes mencionados 	<ul style="list-style-type: none"> Menciona la manera de cómo realiza las operaciones de algunas leyes de los exponentes Comunica la forma de resolver de algunos binomios Comunica la manera de cómo factorizan los productos de algunos binomios antes mencionados 	<ul style="list-style-type: none"> Menciona escasamente la manera de cómo realizan las operaciones de las leyes de los exponentes Comunica en forma confusa la forma de resolver los binomios Tiene dificultades para comunicar lo que realiza
VALIDAR INFORMACIÓN MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> Comprueba los resultados de las leyes de los exponentes Comprueba los productos notables Comprueba la factorización Comprueba los productos notables y la factorización por métodos geométricos 	<ul style="list-style-type: none"> Comprueba los resultados de las leyes de los exponentes Comprueba algunos casos productos notables Comprueba algunos casos de factorización Comprueba los productos notables y la factorización por métodos geométricos de algunos 	<ul style="list-style-type: none"> Comprueba los resultados de algunos casos de las leyes de los exponentes Comprueba algunos productos notables Comprueba algunos casos de factorización Comprueba algunos casos de los productos notables y la factorización por métodos geométricos 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene dificultades para comprobar los resultados de las leyes de los exponentes. Tiene dificultades para comprobar los productos notables Escasamente comprueba la factorización Carece de comprobación de los productos notables y la factorización por métodos geométricos
MANEJAR TÉCNICAS EFICIENTEMENTE	<ul style="list-style-type: none"> Conoce el material de geometría Construye las figuras geométricas Mide adecuadamente Posee conocimientos aritméticos Maneja adecuadamente la calculadora científica 	<ul style="list-style-type: none"> Conoce el material de geometría Construye la mayoría de las figuras geométricas Mide adecuadamente Posee conocimientos aritméticos Maneja suficientemente la calculadora científica 	<ul style="list-style-type: none"> Conoce el material de geometría Construye la mayoría de las figuras geométricas Mide algunas veces adecuadamente Posee conocimientos aritméticos bajos Maneja solo algunas funciones la calculadora científicamente 	<ul style="list-style-type: none"> Conoce el material de geometría Construye la mayoría de las figuras geométricas Mide adecuadamente algunas veces Posee conocimientos aritméticos insuficientes Desconoce el manejo de la calculadora científica

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

En donde se presentaron más dudas cognitivas fue en la representación geométrica de los binomios conjugados, puesto que ahí se manejaban términos negativos. Solamente tres de los veinte alumnos tuvieron algunas dificultades cognitivas, esto se debe a sus antecedentes aritméticos débiles.

Con esta aplicación de actividades secuenciadas, los alumnos en formación se dieron cuenta de que los conocimientos estudiados en otros niveles educativos realmente pueden analizarse de ida y vuelta, es decir, cuando desarrollaban un binomio cuadrado lo que obtenían es el Trinomio Cuadrado Perfecto (TCP), a partir del cual, al factorizarse (expresar una suma en un producto), se obtiene el binomio cuadrado; lo mismo sucede con los demás binomios, que al obtener su producto y después factorizarse, se regresa a la primera expresión algebraica.

No sólo comprendieron a los productos notables desde el punto de vista algebraico, sino también geométrico y en su forma verbal; esto significa que se logran las competencias matemáticas, como se mencionan en el programa de estudios que dice “Resolver problemas de manera autónoma”. En este apartado se dice que los educandos deben resolver por diferentes métodos.

Por otra parte, fue interesante que contestaran al principio de cada binomio lo que ellos sabían del tema y después contrastar a lo que se llegaba. Uno de los contenidos que les resultó de mayor facilidad en la obtención de la regla fue el de los binomios conjugados, puesto que solo multiplicaban los términos comunes y simétricos, para llegar al resultado, el cual también tiene su nombre específico, se le llama diferencia de cuadrados.

Los binomios con los que tuvieron mayor dificultad que los anteriores fueron los que poseen un término común, éstos producen un trinomio de segundo grado con características diferentes a los anteriores.

Desde el punto de vista personal, es importante que se continúen haciendo estos tipos de trabajos para beneficio de los alumnos. La función que se realizó de parte de quien diseñó esta secuencia fue la de facilitador del aprendizaje, donde los estudiantes normalistas fueron constructores de su saber, de tal manera que al final de cada caso concluyeron con la regla que ayuda a resolver los productos o la factorización.

Lo importante de esta secuencia es el razonamiento que se genera al trabajar con los estudiantes de manera grupal, por equipos y de manera individual; a los

estudiantes se les genera un ambiente de aprendizaje favorable para que pregunten con la confianza debida, porque se sabe que ellos serán los futuros profesores.

Por último, las futuras líneas de investigación se pueden dar en el planteamiento de problemas que impliquen el uso de los productos notables y la factorización, con la finalidad de resolver problemas profesionales desde el punto de vista de la economía.

REFERENCIAS

- Alarcón, J. (2005). (2005). *El libro para el maestro. Matemáticas. Educación secundaria*. Editorial SEP.
- Alejandra, J., Barragán, G., Patricia, L., & Tec, A. (2017). *Los futuros profesores de Matemáticas*. Editorial Relme.
- Ángeles, J. (2013). *Matemáticas 3*. Editorial Ángeles Editores.
- App, T. (2013). *Guía de Inicio Rápido GeoGebra Tablet App*.
- Barreto García, J. (2009). Percepción geométrica de los productos notables y de la media geométrica. *Revista de Didáctica de Las Matemáticas*. pp. 71, 57-74.
- Díaz, A. (2015). Texto paralelo y aprendizaje significativo de la factorización. [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Rafael Landívar.
- Duval, R. (2016). Un análisis cognitivo de problemas de comprensión en el aprendizaje de las matemáticas. *Investigaciones en Educación Matemática II*, 1(2), 61-94. http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/un_analisis_cognitivo_de_problemas_de_comprension_en_el_aprendizaje
- Méndez, T., & Cruz, L. (2008). Dificultades en la práctica de productos notables y factorización. *Revista Del Instituto de Matemática y Física*. pp. 59-69.
- Navarro, J. (2018). *Visiones de la realidad educativa*. Editorial Visiones de la realidad educativa.
- Osorio, G. M. (2008). *El álgebra geométrica como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje del álgebra escolar*. Editorial Encuentro Colombiano de Matemática Educativa.
- Rico, L. (1995). *Educación Matemática: Errores y dificultades de los estudiantes, Resolución de Problemas. Evaluación e Historia*. pp. 69-108. <http://funes.uniandes.edu.co/486/>
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Editorial Nueva Imagen.

- Soares, A. P. (2013). *El ABC de las tecnologías educativas*. Editorial CRESUR.
- Socas, M. (2011). La enseñanza del Álgebra en la Educación Obligatoria. Aportaciones de la investigación. *Revista de Didáctica de la Matemática*. <https://doi.org/10.1109/WCICA.2016.7578717>
- Steven, C. (2013). *El Géometra*. Guía de aprendizaje. Key Curriculum Press.
- Tobón, S. (2017). El proyecto de enseñanza. Editorial CIFE. <http://www.elsevier.com/locate/scp>

ELEMENTOS CLAVE PARA LA OBTENCIÓN DE RESULTADOS FAVORABLES EN EL BACHILLERATO DESDE LA EFICACIA ESCOLAR

Rubí Surema Peniche Cetzal
Noé Mora Osuna
Cristóbal Crescencio Ramón Mac

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue identificar los elementos clave para la obtención de resultados favorables en los bachilleratos de Aguascalientes, México. La metodología empleada se realizó a partir de la propuesta del método mixto de investigación; primero, con base en modelos estadísticos avanzados se identificaron las escuelas consideradas de alta eficacia; posteriormente, se entrevistó a directores y docentes de dichos planteles, preguntando a qué le atribuyen los resultados obtenidos. Como principales hallazgos se obtiene que ambos actores educativos coinciden que la implicación del docente, el liderazgo y organización escolar, el compromiso con los estudiantes, las condiciones de los espacios escolares, así como el involucramiento por parte de los padres de familia aportan de manera directa en los resultados de los educandos.

Palabras clave: elementos clave, Educación Media Superior, eficacia escolar.

Correos electrónicos: rupeniche81@gmail.com
morao.noe@gmail.com
ccrmac@gmail.com

Institución: Universidad Autónoma de Aguascalientes

ABSTRACT

The objective of this study was to identify the key elements for obtaining favorable results in high schools in Aguascalientes, Mexico. The methodology used was carried out from the proposal of the mixed research method; First, based on advanced statistical models, the schools considered highly efficient were identified; subsequently, principals and teachers from these schools were interviewed, asking them what they attributed the results acquired to. As main findings, it is obtained that both educational actors agree that the involvement of the teacher, the leadership and school organization, the commitment with the students, the conditions of the school spaces, as well as the involvement of the parents, contribute in a direct in the results of the learners.

Keywords: keys element, High School, school effectiveness.

INTRODUCCIÓN

Una inquietud que motiva al desarrollo de diversas investigaciones es conocer cuáles condiciones y qué aspectos contribuyen para que los estudiantes obtengan resultados favorables. En 1966 se presentan los hallazgos de una investigación reconocida como Informe Coleman, en donde se recopila una extensa información relacionada con los estudiantes, las escuelas y sus contextos; en él se concluye que los resultados que se obtienen por parte de los estudiantes se debe principalmente al origen social de las familias, y que la variable escuela no tiene mucho peso explicativo, por ende, que no aporta en el logro de los educandos. Estos resultados despiertan el interés entre la comunidad de investigadores educativos, y trae consigo un incremento en las investigaciones para constatar si es realmente que la escuela no aporta al logro de los estudiantes. A diferencia de lo declarado por Coleman, en múltiples investigaciones se ha evidenciado que la variable escuela sí tiene un impacto en la explicación de dichos resultados escolares (Weber, 1971; Dunkin y Biddle, 1974; Scheerens y Creemers, 1989; Murillo, 2003; entre otros estudios). De acuerdo con Murillo (2003), gran parte de los estudios generados se agrupan en la línea de investigación de la Eficacia Escolar.

El movimiento de Eficacia Escolar, si bien se ha interesado en indagar el aporte de la escuela en la formación de los estudiantes, también se aboca en identificar qué elementos son los que caracterizan a una escuela eficaz. Se entiende por escuela eficaz a aquel plantel educativo en donde los resultados de los estudiantes son mayores a lo esperado, de acuerdo con su situación económica, social y cultural (Murillo, 2005).

Los principales aportes y estudios desde la Eficacia Escolar se han desarrollado de manera prioritaria en la educación básica, comprendida por el preescolar, primaria y secundaria, la más beneficiada; sin embargo, la Educación Media Superior (EMS) es un campo poco estudiado desde esta perspectiva. Así también, cabe mencionar algunas implicaciones que dificultan el estudio en este tipo educativo, lo que constata la necesidad de investigaciones de esta índole.

La EMS ha crecido de manera rápidamente y desarticulada; con la intención de atender los retos y las demandas específicas de los sectores sociales y empresariales, se han generado una variedad de subsistemas y currículos. Esto ha dado origen a diversas ofertas educativas para aquellos que cursan este tipo educativo; por un lado, los bachilleratos tecnológicos y profesionales técnicos, como educación terminal para insertarse en el ámbito laboral; y, por otro lado, el bachi-

llerato general, encaminado a la continuación de una formación profesional en la educación superior. Por lo que la EMS se encuentra con el reto de formar a los estudiantes con ambas visiones, la de inserción en la vida laboral o preparación para escalar un peldaño en la formación profesional de un grado académico.

Debido a la complejidad que subyace en este tipo educativo, la relevancia en la formación educativa ofrecida a los estudiantes que la cursan, así como la necesidad de presentar insumos que aporten al reconocimiento de los factores que contribuyen a la obtención de resultados favorables en los bachilleratos, se hace necesario el desarrollo de investigaciones de este tipo, por lo que en el presente estudio se reportan los hallazgos obtenidos de la siguiente pregunta de investigación: ¿qué elementos son clave para obtener buenos resultados en los bachilleratos de Aguascalientes, México?, a partir de la opinión de los directores y docentes.

Es reconocido por parte de la literatura que debido al aporte y conocimiento de directores y docentes de escuela, éstos son un factor, así como actores clave de quienes se puede obtener información sobre los aspectos del plantel escolar. Por una parte, el director es quien debe proporcionar las condiciones necesarias para la generación de una educación de calidad (Scheerens, 2016), y el encargado de la gestión y organización escolar; y el docente es el actor que se encuentra en el aula y de él concierne gran parte del proceso educativo que se realiza (Martínez-Garrido, 2015).

DESARROLLO

Método

El estudio se desarrolló a partir de un método mixto de investigación, en donde se empleó en diferentes momentos tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo, y cada uno de ellos cumpliendo con objetivos específicos.

Momento 1. Enfoque cuantitativo

El objetivo en este primer enfoque fue identificar y seleccionar a las escuelas eficaces, los planteles a participar en el estudio. Para ello, se siguió el procedimiento descrito por Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018). A partir de la aplicación de la prueba censal de EXANI II, se obtuvo la puntuación de los estudiantes y el promedio por escuela, también las variables de la prueba de contexto. Con base en esta informa-

ción, se realizaron análisis estadísticos avanzados para determinar la eficacia en las escuelas, al controlar las variables de contexto; los métodos empleados fueron el análisis transversal contextualizado y el análisis de cambio temporal, a nivel de escuelas. A la luz de estos resultados, se definieron cuatro criterios para la selección de las escuelas: (1) residuos extremos, (2) crecimientos de residuos, (3) puntuación obtenidas extremas, y (4) crecimiento de las puntuaciones obtenidas.

De manera general, este fue el procedimiento seguido para la elección de los planteles a participar en el estudio.

Momento 2. Enfoque cualitativo

Posteriormente, con el objetivo de obtener información a profundidad, se aplicó la entrevista y el grupo focal como técnicas de investigación. Para esto se contactó a las escuelas participantes, a quienes se les explicó el estudio en cuestión. A los directores se les realizó la entrevista y a los docentes se les aplicó tanto entrevistas como grupos focales. Cabe señalar que en primera instancia se tenía contemplado realizar a los docentes sólo el grupo focal, sin embargo, debido a las medidas de confinamiento derivadas por la COVID-19 se optó por realizar entrevistas individuales a través de diferentes plataformas digitales.

Previo consentimiento informado de los actores participantes, se audiograbaron las entrevistas, para luego ser transcritas en su totalidad. Después, como método de análisis de la información, se realizó un análisis de contenido en donde se identificaron aspectos a los cuales los informantes le atribuían como clave en el desempeño y resultado de los estudiantes. Posteriormente, estos aspectos fueron agrupados y clasificados.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con los hallazgos en la presente investigación, tanto directores como docentes coinciden en los aspectos que inciden en los resultados favorables por parte de los estudiantes. En su mayoría, los elementos clave reportados son de injerencia directa de la institución como: las implicaciones docentes, el liderazgo y la organización escolar, el compromiso con los estudiantes y las condiciones de

espacios escolares; y se identifica un elemento clave contextual: el involucramiento por parte de los padres de familia en las actividades y vida de la escuela.

Implicaciones docentes

El docente, como actor educativo, es el elemento clave mayormente referenciado, y es en donde los directores hacen énfasis en sus comentarios. Se menciona la importancia del compromiso docente para con sus estudiantes y su desarrollo como profesional de la educación a través de su preparación y actualización en los temas educativos:

[...] la fortaleza es precisamente los docentes, [...] cada uno de nosotros estamos comprometidos [...] porque si no tuviéramos ese compromiso se vendría abajo (15-A-10D).

[...] son personas que están buscando siempre la capacitación, la actualización (12-A06-SUB).

[...] Muy buena preparación de los maestros, para empezar. Considero que todos los maestros que estamos aquí hemos tenido, tenemos una buena preparación, y tal vez a eso también se deba la calidad (12-A-06.P2).

También, se describen aspectos de sus condiciones laborales, tales como la estabilidad y carga horaria:

[...] la mayor fortaleza es que no tenemos tanta movilidad de maestros (17-A-08D).

[...] la mayoría de los maestros está aquí al 100%, [...] están de tiempo completo (17-A-08D).

Estos aspectos guardan relación con las diversas investigaciones realizadas, en donde se reconoce el aporte que brinda el docente en la formación educativa de los estudiantes (Martínez-Garrido, 2015; Scheerens, 2016), a través de su compromiso, acciones y contando las condiciones adecuadas.

Liderazgo y organización escolar

La labor educativa que encabeza el director a través de su liderazgo en el centro escolar es considerada como otro de los elementos clave. Así, es referido principalmente por los docentes:

Yo sí puedo decir que tenemos buenos líderes. Y creo que el hecho de que tengas un buen líder favorece muchísimo al buen desarrollo o buen desempeño de actividades dentro de la institución (12-A-06.P2).

También se hace mención de la relevancia de contar con una organización escolar adecuada.

Claridad en todos los procesos que manejamos, tanto para los profesores como para los alumnos (20-A-12.P2).

De manera coincidente, la premisa de que el liderazgo directivo es un elemento importante para la escuela, impactando en los estudiantes, se relaciona con los hallazgos reportados por Romero (2018).

Compromiso con los estudiantes

Brindar atención a los estudiantes es otro elemento referenciado por ambos informantes. Se reconoce que dicho apoyo puede darse en los diferentes aspectos de los estudiantes: situaciones académicas y personales, en atención a situaciones familiares, económicas, de salud y socioafectivas:

Ese mismo compromiso no nada más es hacia las clases, sino también para asesorarlo cuando tienen alguna dificultad en horas extra clase, aunque no seamos tutores o asesores de grupo [...] Incluso a veces en situaciones de cuestiones personales (03-A-05.P3).

[...] atender un poquito la parte socioemocional también creo que es fundamental (07-A-06.P3)

A este respecto, Luzarraga, Núñez y Etxeberria (2018), en su estudio sobre las diferencias entre escuelas eficaces y no eficaces, refieren que el conocimiento y la atención a los estudiantes es un factor relevante que distingue a las escuelas eficaces, y se considera como un factor asociado a los resultados favorables.

Condiciones de los espacios escolares

Tanto directores como docentes mencionaron la importancia de contar con los espacios escolares necesarios, ya que esto permite realizar actividades de manera adecuada. Por un lado, se habla de contar con instalaciones propias:

El contar con un espacio propio también ayuda mucho, porque podemos utilizar todo lo que queramos del establecimiento (05-A10D).

Así también, que las aulas, los talleres y los laboratorios disponibles en el plantel, cuenten con las herramientas requeridas para impartir las sesiones educativas:

tenemos todos los salones equipados desde que entré se empezaron a equipar, tenemos laboratorio completo de cómputo, entonces pues tenemos muchas herramientas (13-A-10D)

Acorde con los referido por los informantes, en diversos estudios se ha identificado como un factor asociado a la eficacia de las escuelas las condiciones de los espacios escolares, en cuestión de contar con infraestructura propia de la institución, así como equipamiento para las instalaciones (Miranda, 2018; Banco Internacional para el Desarrollo [BID], 2017).

Involucramiento de padres de familia

Otro elemento es la participación de los padres de familia. El hacer partícipes e involucrar a los padres de familia en las diferentes actividades de la escuela, así también contar con el respaldo de ellos, en las decisiones que toman directores y maestros en las situaciones que implican a los estudiantes, contribuye para la obtención de resultados favorables. A este respecto, un docente lo refiere como un factor importante:

Otro factor importantísimo, el que es también, participa un tercer elemento que es bien importante, los papás. La escuela hace partícipe a los papás del hacer y del ser de sus hijos aquí en la escuela (10-A-03.P4).

En cuanto a esto, coincide con lo declarado por Azpillaga, Intxausti y Joaristi (2014), las escuelas eficaces mantienen una relación directa con los padres de familia, involucrándolos en las actividades y vida de la escuela.

Para finalizar...

Los hallazgos en el presente estudio permiten evidenciar la relación que guardan los elementos clave reportados, con algunos de los factores asociados a los buenos resultados por parte de las escuelas, desde la línea de investigación de la

eficacia escolar. Así también, la convergencia de los resultados con otros estudios en donde se investiga el aporte específico de los elementos antes mencionados.

Los aspectos institucionales son los referidos en mayor medida, permitiendo concluir, de manera coincidente con otras investigaciones, que la escuela tiene un aporte significativo en el desempeño y logro de los estudiantes. Cabe mencionar que si bien existe un elemento clave que fue clasificado como factor contextual, este aspecto es propicio por la intencionalidad de la escuela, de involucrar a los padres de familia.

La identificación de estos elementos establece un insumo que invita a la reflexión y discusión de dichos aspectos en los diferentes niveles del ámbito educativo. En un nivel de escuela, lo que sucede al interior del aula y la escuela misma, una reflexión para docentes y directivos sobre su quehacer e impacto en la formación de los estudiantes, siendo ellos actores y factores importantes. En un nivel mayor, de autoridades educativas locales, estatales y federales, invita a la discusión sobre las condiciones laborales de los docentes, así también de la estabilidad laboral y carga de horarios, y por último, sobre los aspectos derivados de las condiciones de los espacios escolares.

En lo que respecta a la investigación educativa, representa una oportunidad para indagar a profundidad en los elementos reportados por parte de los directores y docentes, con el fin de obtener mayor evidencia y ampliar la descripción de estos aspectos. Para esto será necesario conocer la opinión de otros actores de la comunidad escolar, aumentar la muestra de escuelas, así como realizar estudios desde otros enfoques y perspectivas.

Y, por último, se considera importante la contribución que se realiza a la EMS, en donde a pesar de las implicaciones propias del tipo educativo, los elementos identificados fijan un referente común para visibilizar los aspectos que aportan, así como las condiciones en las que como escuelas se labora, abonando a la mejora de la educación en el país.

REFERENCIAS

- Azpillaga, B., Intxausti, N. y Joaristi, L. M. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(3), 27-38.

- Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2017). Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. US Gov.
- Dunkin, M. J. y Biddle, B. J. (1974). *The Study of Teaching*, Lanham, MD, University Press of America.
- Luzarraga, J. M., Núñez, J. M. y Etxeberria, J. (2018). Análisis de las expectativas de los centros de Bachillerato de alta y baja eficacia escolar. Percepción de la inspección educativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 175. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54683>
- Martínez-Garrido, C. (2015). Investigación sobre enseñanza eficaz: Un estudio multinivel para Iberoamérica. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Miranda, F. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles educativos* 11(161) 32-52.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.
- Pedroza, H., Peniche, R. y Lizasoain, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuela eficaces de nivel medio superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 14-25. <https://doi.org/10.24320/revdie.2018.20.1.2170>
- Romero, C. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Aique.
- Scheerens, J. & Creemers, B. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Ed.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8>
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Council for Basic Education.

TRANSVERSALIDAD E INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ESCUELA NORMAL URBANA CUAUHTÉMOC: INICIACIÓN AL TRABAJO DOCENTE E INGLÉS III

Rosalio Ovalle Morquecho
Diana María Monsiváis García
Azalia Griselda Martínez Hinojosa

RESUMEN

La presente investigación-acción es el resultado de un continuo proceso de mejora que los docentes de las materias Iniciación al Trabajo Docente, correspondiente al trayecto formativo "Práctica Profesional" e "Inglés III. Intercambio de información e ideas" del Trayecto formativo "Inglés" realizan de manera regular en sus actividades cotidianas, específicamente para este caso en el tercer semestre de la licenciatura en Educación Primaria, así como de la necesidad inherente de realizar actividades que impliquen distintos ámbitos con el fin de complementar la formación

Para lograr los objetivos planteados, tanto primarios como secundarios, se formuló un plan de acción, el cual contempló actividades en tres vertientes principales: respecto de la materia "Iniciación al Trabajo Docente", respecto de la materia "Inglés III. Intercambio de información e ideas" y aquellas transversales e interdisciplinarias. Las dos primeras se realizaron de manera simultá-

Correos electrónicos: tam06.rovallem@normales.mx
dianamonsivais.normalcuauhtemoc@gmail.com
agmtzh16@gmail.com

Institución: Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc

nea al inicio del semestre, las últimas se implementaron en la última semana de prácticas profesionales.

Palabras clave: educación normal, transversalidad, interdisciplinariedad.

ABSTRACT

This action research is the result of an ongoing improvement process that teachers of subjects "Starting Teaching Work" regarding the formative path called "Professional practice" and "English III. Sharing information and ideas" from the formative path "English", carry out regularly in daily activities, specifically for this case in third semester of Bachelor's Degree in Primary Education, as well as the inner need to make activities implying different fields aim at complementing education.

In order to achieve the established goals, both primary and secondary, an Action Plan was carried out which included activities in three main fields: regarding the subject "Starting Teaching Work", and the subject "English III. Sharing information and ideas"; and those regarding transversality and multidisciplinary nature. First two were carried out simultaneously at the beginning of the semester, the final ones were implemented in the last week of professional practices.

Keywords: teacher training education, transversality, multidisciplinary nature.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación-acción exploratoria (Smith, 2018) es el resultado de un continuo proceso de mejora que los docentes de las materias “Iniciación al Trabajo Docente” e “Inglés III. Intercambio de información e ideas” (Acuerdo 14/07/18, 2018, Anexo 1) han realizado con un grupo de la licenciatura en Educación Primaria desde su ingreso a la Normal, ahora ya en tercer semestre, así como de la necesidad inherente de realizar actividades que impliquen distintas disciplinas con el fin de complementar la formación integral del futuro docente (2018), abonando así a la creación de una cultura institucional hacia la transversalidad y la interdisciplinariedad.

La población objetivo fue el grupo A del tercer semestre de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc (ENUC), la cual se ubica en la ciudad fronteriza de Nuevo Laredo en el estado de Tamaulipas, con un total de 21 estudiantes de entre 18 y 23 años: 3 hombres y 18 mujeres. El diagnóstico implicó solicitar a las y los estudiantes que respondieran en línea un formulario de Google para, posteriormente realizar una entrevista grupal sobre la base de los datos obtenidos (a modo de confirmación), todo con enfoque en la planeación e implementación de secuencias didácticas en ambos idiomas, español e inglés.

De acuerdo con los resultados: 60% se sentía preparado para planear una clase en español, 20% se dijo listo para planear una clase en inglés, 50% se sentía preparado para implementar una clase en español con base en su secuencia didáctica, 10% valoraba sus conocimientos como aptos para implementar una clase en inglés con base en su secuencia didáctica, 20% comprendía el concepto de transversalidad, 10% comprendía el concepto de interdisciplinariedad, 100% creía que realizar actividades transversales entre la materia de Inglés III e Iniciación al trabajo docente complementarían su formación integral como futuros docentes, 100% creía que realizar actividades interdisciplinarias entre la materia de Inglés III e Iniciación al trabajo docente complementarían su formación integral como futuros docentes; por último, 100% estaba dispuesto a realizar las actividades propuestas, incluyendo actividades extracurriculares.

Entonces, pues, el problema es que las y los estudiantes del tercer semestre, grupo A de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc no son capaces de dar una sesión en inglés dado que no se sienten preparados debido a su poca o nula experiencia en la práctica docente dentro

de ambientes reales, lo que puede impactar de manera negativa en su educación integral.

Sobre la base de lo anterior se estableció como pregunta de investigación: ¿Es posible que el periodo de prácticas de la materia “Iniciación al trabajo docente” tenga un impacto positivo en el desempeño de las y los estudiantes del tercer semestre, grupo A de la licenciatura en Educación Primaria de la ENUC al dar una sesión en inglés respecto de la materia “Inglés III. Intercambio de información de ideas”?

Con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación, se formuló el objetivo primario del plan de acción: *Dotar a las y los estudiantes del tercer semestre, grupo A de la Licenciatura en Educación Primaria de herramientas y recursos para aprovechar los conocimientos adquiridos en el periodo de prácticas como elemento de apoyo para dar una sesión en inglés al grupo asignado por la escuela primaria de que se trate.*

Los secundarios fueron aprendizajes seleccionados de cada materia, según se marca en su plan de estudios. Iniciación al Trabajo Docente (2018, p. 7):

El/la estudiante utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover la adquisición y el aprendizaje de la lengua de los alumnos de acuerdo con lo que propone el currículo, considerando los contextos y su desarrollo”; y “El/la estudiante selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes.

Inglés III. Intercambio de Información e Ideas (2018, p. 9): “Ambiente profesional: el/la estudiante comparte información en inglés sobre actividades escolares y del salón de clase”.

Referentes teóricos

El presente documento se fundamenta en el Artículo 31 de la Ley General de Educación Superior (2021), en el que se menciona que la Educación Normal tiene por objeto:

“Formar de manera integral profesionales de la educación básica y media superior, en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, comprometidos con su comunidad y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y de-

mocrática”. Los conceptos base del presente documento abonan de manera directa y positiva a la formación de profesionistas integrales.

Además del Artículo 71 de la Ley de Educación para el Estado de Tamaulipas (1999), que caracteriza a las escuelas normales como: “[aquella institución que] Dotará a las y los estudiantes normalistas de una cultura general y pedagógica, con las bases teóricas y prácticas que los capacite para realizar eficazmente el servicio educativo, tanto en el medio rural como en el urbano”.

El presente plan de acción conjunta las bases teóricas y prácticas mencionadas con anterioridad, además, comienza el proceso de capacitación en una etapa temprana del trayecto universitario (tercer semestre). La asignatura denominada “Iniciación al Trabajo Docente” (2018) forma parte del Trayecto formativo “Prácticas profesionales”, quizá la columna vertebral de la educación normal del país. Es la tercera en la seriación de materias del trayecto mencionado toda vez que aparece después de “Observación y análisis de prácticas y contextos escolares” (del segundo semestre) y antes de “Estrategias de trabajo docente” (del cuarto). Por su parte, la asignatura “Inglés III. Intercambio de Información e Ideas” (2018) forma parte del Trayecto formativo “Inglés”, eje medular de la Estrategia Nacional de Inglés (SEP, 2017). Es la tercera en la seriación de materias del trayecto en comento, aparece después de “Inglés II. Desarrollo de conversaciones elementales” (del segundo semestre) y antes de “Inglés IV. Fortalecimiento de la confianza en la conversación” (del cuarto).

La Transversalidad según León (2007) es el estudio de un fenómeno desde perspectivas poco relacionadas entre sí (Iniciación al trabajo docente e Inglés), además de la adquisición de información relevante y significativa (prácticas profesionales), pero sobre todo el desarrollo de estructuras de pensamiento y de acción (planeación e implementación de secuencias didácticas). De forma específica, mediante la implementación de actividades en una segunda lengua (inglés) a partir de las experiencias obtenidas en el idioma nativo (español).

La interdisciplinariedad (León, 2007) se toma a partir de la necesidad de trabajar con diferentes contenidos conceptuales (prácticas profesionales en español y en inglés) desde abordajes metodológicos diferentes (implementación de secuencias didácticas para materias teóricas/prácticas y para idiomas) y como una forma de relación entre las diferentes áreas de tipo horizontal, como aparece en la malla curricular, “Iniciación al Trabajo Docente” en el Trayecto de Prácticas Profesionales e “Inglés III. Intercambio de Información e Ideas” del Trayecto “Inglés”.

METODOLOGÍA

En línea con la Investigación Acción Exploratoria (Smith, 2018) y dentro de la etapa inicial, con el fin de lograr los objetivos planteados se desarrollaron tres preguntas exploratorias para realizar un plan de acción, a saber: ¿Cuáles son nuestras expectativas (autores) al realizar un proyecto transversal e interdisciplinario entre las materias “Iniciación al Trabajo Docente” e “Inglés III”? ¿Cómo se sienten mis estudiantes al realizar un proyecto transversal e interdisciplinario entre las materias en cuestión? ¿Qué estrategias utilizamos (autores) actualmente para realizar un proyecto transversal e interdisciplinario entre las materias en cuestión?

En este sentido, se eligieron dos herramientas de recolección de datos cuya información respondió las preguntas anteriores:

Cuestionario. Busca recolectar datos sobre el sentir de las y los estudiantes respecto de un proyecto transversal e interdisciplinario entre las materias en cuestión. Su objetivo es dar respuesta a la pregunta 2. Las preguntas fueron: ¿Se siente preparado para planear una clase en español, una clase en inglés, implementar una clase en español con base en su secuencia didáctica, implementar una clase en inglés con base en su secuencia didáctica? ¿Sabe qué es la transversalidad? ¿Sabe qué es la interdisciplinariedad? ¿Cree que realizar actividades transversales entre la materia de “Inglés III” e “Iniciación al trabajo docente” complementará su formación integral como futuros docentes? ¿Cree que realizar actividades interdisciplinarias entre las materias en comentario complementará su formación integral como futuros docentes? ¿Está dispuesto a realizar las actividades propuestas, incluyendo actividades extracurriculares?

Diario de campo. Busca recolectar información sobre las estrategias actuales utilizadas en el salón de clase respecto de un proyecto transversal e interdisciplinario entre las materias en comentario. Su objetivo es dar respuesta a las preguntas 1 y 3.

Después de analizar la información recabada y como parte de la etapa intermedia, se formuló un plan de acción, el cual contempló actividades en tres vertientes: respecto de la materia “Iniciación al Trabajo Docente”, sobre la materia “Inglés III” y aquellas transversales e interdisciplinarias. Las dos primeras se realizaron de manera simultánea al inicio del semestre y estuvieron a cargo de los docentes encargados de las materias, por su parte, las últimas se implementaron en la última semana de prácticas y estuvieron a cargo de las y los estudiantes, el papel de los docentes se enfocó en la retroalimentación.

En la materia “Iniciación al Trabajo Docente” se comenzó con la investigación de los diferentes programas de estudio de educación primaria, desde primer hasta sexto grado. Posteriormente se analizaron y determinaron aprendizajes esperados en general, en equipos se realizaron presentaciones por grado escolar. Con el fin de comenzar a poner en práctica la información, se solicitó a las y los estudiantes una investigación sobre los elementos de una secuencia didáctica, se analizaron diferentes formatos y en conjunto se creó uno general e integral, el cual contenía: componente curricular, eje temático, aprendizajes esperados, competencia, habilidades, actitudes y valores, papel del docente, papel del alumno y datos de identificación.

Después se realizaron diferentes ejercicios de planeación de secuencias didácticas con el fin de brindar al estudiante una oportunidad para aprender “haciendo” (Delors, 1996), realizar un ejercicio de metacognición sobre el acto de “planificación” y, además, brindarle retroalimentación oportuna al respecto (p. 91). Además, se implementó una evaluación de 360 (Alles, 2002) mediante los tres tipos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Acto seguido, las y los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, tercer semestre, grupo A, participaron en el primer “Período de Prácticas Profesionales”, que funcionó como su primer contacto con la realidad de la educación básica en México. De manera regular, se contactan dos o tres escuelas primarias (depende del número de estudiantes y la capacidad de la institución) y a cada estudiante se le asigna un grado escolar de manera aleatoria.

Después del primer período de prácticas, se invitó a la reflexión sobre el acto de “dar clase”, mediante la detección de: fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas (FODA). Se socializó la información con el fin de aprender de las experiencias de los demás y, en su caso, se pidió que las y los estudiantes aprovecharan las (buenas o malas) vivencias de los demás para evitar cometer errores similares en un futuro. Posteriormente, se solicitó contextualizar lo anterior con el aprendizaje del inglés, tanto en lo personal como respecto de las y los niños. Se invitó al debate y la comunicación abierta entre pares.

Durante el primer “Periodo de Prácticas profesionales”, las y los normalistas ENUC preguntan al docente titular de grupo la materia y los aprendizajes esperados sobre los que se basará el segundo “Periodo de Prácticas profesionales”, además de ofrecer dar una sesión en inglés según los temas del idioma que elija el profesor asignado para tal caso. Por su parte, el segundo periodo de prácticas profesionales se basó en las materias elegidas por el docente titular, además de Educación Artística y según se dio el caso, inglés. Como en el período anterior, después de la implementación de las actividades plasmadas en la secuencia di-

dáctica respectiva se invitó a la reflexión y, una vez más, se realizó una Evaluación 360 (2002).

En la materia “Inglés III” (2018), el enfoque principal comenzó con el desarrollo de una segunda lengua, es decir, mediante actividades propuestas se brindó al estudiante un contacto directo con el idioma inglés y la oportunidad de apropiarse de él mediante las prácticas sociales del mismo, con la cultura (2018) y, en este caso, la práctica educativa como elemento de adquisición de la lengua. Posteriormente, se presentaron los programas de estudio de inglés para los seis grados de primaria, esto con el fin de realizar un análisis general sobre los temas que se imparten en este nivel educativo, sin importar que se encuentran en una etapa temprana de su formación. Se realizó un análisis con enfoque en los temas que abarcan, el objetivo fue que los estudiantes se dieran cuenta del dominio que podían mostrar en el vocabulario propuesto por la SEP incluso si su nivel no era avanzado.

Acto seguido, se compartió un formato de planeación sugerido en el “CELT-P” (2021) y mediante videoconferencia se explicó en plenaria de manera detallada, apartado por apartado; es justo mencionar que es un formato mucho más nutrido que el que se suele utilizar en educación básica, sobre todo en cuanto a los objetivos, dado que se deben crear, no sólo copiar del plan de estudios.

El formato de CELT-P incluye: datos de identificación, información sobre la clase, objetivo(s) de la sesión, fundamentación, análisis del idioma en cuanto a forma, significado y pronunciación, materiales (referenciados), supuestos sobre la clase, anticipación de dificultades y su posible solución, tres etapas de la clase (apertura, desarrollo y cierre) con objetivo por etapa, procedimiento, tipo de interacción y tiempo estimado. Por último, se realizaron diversos ejercicios de práctica para que las y los estudiantes se familiarizaran con el formato y, además, recibieran retroalimentación precisa en tiempo y forma.

Así como en “Iniciación al Trabajo Docente”, en la materia de Inglés se realizó una Evaluación 360 (2002) con el fin de obtener un panorama integral de los diferentes períodos (actividades simultáneas). Desde antes del primer período de “Ayudantía y pasantía”, se explicó el proyecto global sobre dar una clase del idioma de acuerdo con los temas del plan de estudios correspondiente. En el mismo orden de ideas, se pidió que en el tiempo en comento se investigara sobre la existencia o no de un docente de inglés en el grupo asignado.

Al término de este primer periodo se invitó a la reflexión y a crear una relación estrecha con el docente titular mediante la buena disposición e implementación de actividades efectivas, balanceadas y significativas con el fin de permitir una mayor participación posterior. Afortunadamente fue el caso,

lo cual se evidencia con otras cifras después del primer período de “Prácticas profesionales”: sólo 5 estudiantes recibieron una negativa rotunda a mantener comunicación con el “teacher” del grupo, el resto (16) tuvo visto bueno, en la mitad de estos casos incluso se obtuvo el tema a enseñar antes que de las demás materias.

A las y los estudiantes que no pudieron realizar su sesión de enseñanza del inglés se les pidió dar una clase virtual a uno o dos niños ajenos a su entorno, es decir, infantes que no conocieran con el objetivo de crear un clima similar al de una clase. Por cuestiones de logística fue imposible conseguir más estudiantes de forma virtual; debido a la pandemia SARS-CoV2 y dado que se trataba de menores de edad, no se crearon las condiciones para hacer una clase presencial masiva o con varios participantes en las instalaciones de la Escuela Normal.

Dentro de las “Actividades transversales”, los docentes de ambas materias realizaron una videoconferencia en conjunto para explicar los conceptos de transversalidad e interdisciplinariedad, así como la importancia para el Plan 2018, programa que cursan actualmente en su Educación Normal. Posteriormente se realizó un ejercicio comparativo entre el formato de planeación sugerido por Cambridge y el utilizado en la primera materia.

Como se mencionó en párrafos anteriores, en el segundo periodo de “Prácticas profesionales” se decidió implementar secuencias didácticas de diversas materias. El enfoque del presente documento es respecto del segundo idioma (inglés). Para tal efecto, las y los estudiantes elaboraron una secuencia didáctica en inglés (Proyecto global de la materia Inglés III) y crearon los materiales a utilizar en clase (formato CELT-P), lo cual fue evaluado por el docente encargado de la materia. Con el fin de seguir en la línea de la interdisciplinariedad y la transversalidad, se pidió a la encargada de la materia “Iniciación al trabajo docente” la revisión de la pertinencia (aunque no el idioma) de los diferentes materiales didácticos propuestos por las y los estudiantes.

RESULTADOS

La evaluación que se realizó fue de tipo formativa y sumativa ya que buscó, más que dar una calificación para el nivel de grado, brindar retroalimentación precisa con el fin de proveerle de herramientas que le permitieran lograr el cumplimiento del reto propuesto, i.e. implementar una clase de inglés en educación primaria.

Además, como parte del proceso de Transversalidad e Interdisciplinariedad, los docentes decidieron que el 20% de la calificación total correspondería a la otra materia, es decir, el nivel de logro obtenido en “Iniciación al Trabajo Docente” representó 20% para el caso de la materia de “Inglés III” y viceversa. Resulta interesante que en este grupo se ha detectado que las y los estudiantes se concentran más en las actividades de la materia de “Inglés”, lo cual es bueno para el docente en cuestión, pero no para su formación integral.

Según la evaluación sumativa, lo cual se evidencia con las diferentes secuencias didácticas realizadas, además de la secuencia didáctica final y su implementación en inglés en el grupo asignado para las “Prácticas profesionales” (video de una sesión en inglés), es posible determinar un nivel de logro de excelente para los cuatro objetivos, tanto el primario como los tres secundarios, es decir: las y los estudiantes sí obtuvieron herramientas y recursos, utilizaron metodologías pertinentes y actualizadas, seleccionaron estrategias que favorecen el desarrollo intelectual y compartieron información en inglés sobre actividades escolares y del salón de clase.

CONCLUSIONES

La presente investigación-acción exploratoria debe entenderse como un primer acercamiento tanto hacia la transversalidad como a la interdisciplinariedad, es decir, es necesario realizar más acciones en este respecto, las cuales impacten de manera directa y positiva en la formación integral de las y los futuros docentes. Convendrá su implementación desde quizá el primer semestre o en una etapa temprana del trayecto universitario. Se sugiere realizar acciones similares también en los otros tres trayectos formativos de la Educación Normal (Plan 2018): base teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y optativos.

Sobre la base del apartado “Resultados” se da respuesta positiva a la pregunta de investigación, es decir, sí es posible que el periodo de prácticas de la materia “Iniciación al trabajo docente” tenga un impacto positivo en el desempeño de las y los estudiantes del tercer semestre, grupo A de la licenciatura en Educación Primaria de la ENUC al dar una sesión en inglés respecto de la materia “Inglés III”.

Además, el problema inicial sobre que las y los estudiantes del tercer semestre, grupo A de la licenciatura en Educación Primaria de la ENUC no eran

capaces de dar una sesión en inglés dado que no se sentían preparados debido a su poca o nula experiencia en la práctica docente dentro de ambientes reales, lo que puede impactar de manera negativa en su educación integral se resolvió de manera satisfactorio.

Esta propuesta resulta factible por la incorporación de materias de diferentes trayectos formativos sin relación aparente; sin embargo, será interesante un ejercicio de transversalidad que implique los cinco trayectos formativos a modo de un “Proyecto Holístico Institucional”. Asimismo, en próximos semestres conviene continuar con la cultura de la transversalidad e interdisciplinariedad entre el Trayecto de Inglés y el de Práctica Profesional (“Estrategias de trabajo docente” e “Inglés IV”), dado el impacto directo no sólo en los “Períodos de práctica”, sino en las sesiones regulares.

REFERENCIAS

- Acuerdo número 14/07/18. Por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. 03 de agosto de 2018. D.O. No. 03/08/2018
- British Council (2021). Knowing the subject, Teaching knowledge database, PPP. British Council, Teaching English. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/ppp>.
- Cambridge University Press & Assessment (2021). Soporte para escuelas y ministerios: Lengua para la enseñanza, CELT-P. Cambridge Assesment English, CELT-P. <https://www.cambridgeenglish.org/latinamerica/teaching-english/teaching-qualifications/institutions/celt-p/>.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Ley General de Educación Superior. 20 de abril de 2021. D.O. No. 20/04/2021
- Ley de Educación para el Estado de Tamaulipas. 23 de octubre de 1999. D.O. No. 85
- León, A. (25 de abril de 2007). Transversalidad e interdisciplinariedad. Currículum y valores. <http://curriculumyvalores.blogspot.com/2007/04/transversalidad-e-interdisciplinariedad.html>.

Secretaría de Educación Pública (2018). Programa de estudio de “Inglés III. Intercambio de información e ideas”. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2018). Programa de estudio de “Iniciación al trabajo docente”. Secretaría de Educación Pública.

Smith, R. (2018). *A handbook for exploratory action research*. British Council.



RESEÑAS DE LIBROS

5^{TA.}
REUNIÓN ESTATAL
2022

CAMACHO, S. (2020).
**¡LIBROS SÍ (TAMBIÉN ROCK), BAYONETAS NO! REBELDÍA
POLÍTICA, CONTRACULTURA Y GUERRILLA, 1965-1975.**
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Salvador Camacho Sandoval

Desde una perspectiva interdisciplinaria, este libro analiza la rebeldía de jóvenes que vivieron utopías culturales y políticas, enfrentándose al autoritarismo del gobierno y de una generación adulta incapaz de entender la necesidad de cambios. El libro inicia posicionando la trayectoria de vida del autor para, luego, entrelazar historias que transitan espacios locales y se tejen con movimientos juveniles del país y otras partes del mundo. La libertad en el rock, los alucinógenos y el sexo, así como las batallas por la autonomía, la democracia y la justicia social son temas que están presentes en los capítulos.

El movimiento estudiantil de 1968, como sabemos, fue un acontecimiento muy importante en la historia del México contemporáneo. En el libro se exploran sus influencias e impacto en provincia y, en particular, en el estado de Aguascalientes. Un propósito es comprender su impacto entre jóvenes y también conocer rasgos culturales y sociales de la población: sus instituciones educativas, su catolicismo, la vida política, los medios de comunicación, las actividades culturales y expresiones artísticas...

Aguascalientes fue el punto de partida y llegada, pero también se investiga lo que ocurría en otras partes, no sólo de México, sino del mundo. El período que abarca el estudio es de diez años, de 1965 a 1975, aunque el año axial es 1968: el año “que hizo temblar al mundo”, tal como la escribió la revista del periódico español *El País*, o como lo escribió la revista norteamericana *Time*: “el año que moldeó una generación”.

Esta investigación permitió, incluso, reflexionar sobre la trayectoria personal del autor en una generación que llegó a finales del siglo XX e inició el XXI, recordando los grandes acontecimientos nacionales e internacionales: la caída del bloque socialista, la globalización neoliberal, la reaparición de la guerrilla en México, la incipiente democracia latinoamericana y la incapacidad de vencer

Correo electrónico: camacho_sal@yahoo.com.mx

Institución: Universidad Autónoma de Aguascalientes

nuestros acuciantes problemas colectivos: pobreza, inequidad social, discriminación, corrupción e impunidad, crisis económicas, deterioro ambiental, frivolidad cultural y manipulación en medios de comunicación y redes sociales...

El libro tiene tres grandes temas: la contracultura juvenil, la rebeldía política y la lucha armada.

1. LA CONTRACULTURA

En el libro hay varios textos sobre expresiones contraculturales, como el gusto por la música rock, las nuevas formas de vestir y modos de expresión de jóvenes preparatorianos de finales de los años sesenta e inicios de los setenta. Mediante la historia oral, se recuperan testimonios muy ricos en cuanto a información y afectos. Aquellos jóvenes, sin estar muy conscientes, iniciaron un cambio cultural en las relaciones intergeneracionales de la sociedad de Aguascalientes.

Como en otras partes de México y del mundo, ellos buscaron ser autónomos y responsables de lo que hacían con sus vidas, para lo cual se distinguieron por su forma de pensar y comportarse: leyeron libros que ni sus maestros habían leído, vistieron como sus antepasados nunca habían vestido, escucharon una música estridente que a pocos gustaba, se manifestaron rebeldes contra la autoridad y, en suma, experimentaron vivencias que los hacían sentir más libres y más dueños de su destino.

Se partió de la idea de que la contracultura, siguiendo a Hervé Carrier, corresponde a “una mentalidad que tiende a criticar las instituciones, los valores, los modos de vida, las tradiciones de la cultura dominante”. La contracultura se manifiesta, en este sentido, como una rebelión y un rechazo al *statu quo*, pero también como una utopía y una representación muchas veces paródica del porvenir.

2. LA LUCHA POLÍTICA

El segundo tema es la del movimiento político de rebeldía en Aguascalientes, apoyando a los estudiantes de la Ciudad de México. En la prensa, en un contexto de campaña anticomunista, en Aguascalientes se leyó el 3 de octubre de 1968: “Noche trágica en el D.F.”, “Terrible balacera entre soldados y estudiantes” y “Manos extrañas insisten en desprestigiar a México. Objetivo: frustrar las Olimpiadas”. Ese día 3 de octubre, el gobernador Enrique Olivares, “por razones de fuerza mayor”, canceló una reunión con la delegación estatal de la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación, pero al siguiente día estuvo con ella y se refirió al conflicto, justificando la intervención del ejército. Dijo que la crisis por la que

México atravesaba era parte de una crisis mundial y que el ejército había “cumplido con su misión y responsabilidad histórica para hacer que se respetaran las instituciones y las leyes”.

Ese mismo día, estudiantes de las escuelas normales rurales “Justo Sierra Méndez” de Cañada Honda, Aguascalientes, y “Gral. Matías Ramos Santos”, de San Marcos, Zacatecas, así como del Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología, el instituto de artes, secundarias y escuelas técnicas, realizaron un recorrido por las principales calles de la ciudad y un mitin en la exedra, apoyando el movimiento del Distrito Federal. Los estudiantes llevaban un listón en el brazo derecho en señal de luto por los compañeros caídos; además, cantaron, mostraron pancartas y entre sus consignas se escuchaba una que decía: ¡Libros sí, bayonetas no!

Los agentes de gobernación en la entidad daban cuenta de lo que hacían los estudiantes, semanas después, tal como ocurrió en la Ciudad de México, y en otras ciudades; ellos reportaban que habían disminuido las protestas, aunque algunos de los jóvenes rebeldes buscaron alternativas guerrilleras.

3. LA LUCHA ARMADA

Al igual que en otros estados, en Aguascalientes hubo descontento por la manera en que el gobierno trató a los estudiantes, así como un sentimiento de impotencia para hacer justicia y para hacer cambios a favor de la democracia. Frente a esta realidad de inmovilismo, un grupo pequeño optó por las armas. En el estado surgió un grupo guerrillero vinculado al movimiento encabezado por el profesor Lucio Cabañas, y tuvo una facción urbana y otra campesina. Se llamó Frente Revolucionario de Acción Socialista (FRAS).

Uno de sus líderes campesinos supo remover un viejo conflicto de tierras en su comunidad. Él había participado en las manifestaciones de la Ciudad de México, como estudiante politécnico, estuvo en Tlatelolco y, como algunos de sus compañeros, decidió vincularse al grupo armado, que crecía en las montañas del estado de Guerrero. Con el propósito de agenciarse recursos para mandar una parte a la guerrilla de Cabañas y otra a fortalecer al propio grupo de Aguascalientes, varios de sus integrantes del Frente asaltaron un banco, pero meses después fueron capturados. Uno de ellos murió en la persecución; los demás fueron encarcelados y allí terminó este episodio de lucha guerrillera en el estado.

Otro caso fue la participación de Ignacio Arturo Salas Obregón, un joven católico de Aguascalientes formado en un colegio Marista y luego en el Tecnológico de Monterrey, que fundó en 1973 la Liga Comunista 23 de septiembre. Él había estado vinculado a jesuitas que asumían la Teología de la Liberación y ha-

cían trabajo de base en colonias populares. Este joven creyó que el cambio debía ser rápido, por lo que aptó por la lucha armada, en el contexto de simpatías por la revolución cubana. El joven tuvo un fin trágico, fue torturado y desaparecido; pero existe la versión de que Ignacio Salas Obregón aún vive.

TERÁN FUENTES, A., HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, L. A.,
ALCALÁ LÓPEZ, E., SOLEDAD REYES, T., & TRUJILLO
DE LA RIVA, J.M. (2020).

**AGUASCALIENTES. LA ENTIDAD DONDE VIVO.
TERCER GRADO DE PRIMARIA.**

DERLY ESTRADA DÁVILA (COORDINADOR).
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

*Derly Estrada Dávila
Aurora Terán Fuentes
Efraín Alcalá López
Lucero Ayaser Hernández Rodríguez*

En esta reseña del libro de texto deseamos compartir tres aspectos que nos permiten dimensionar su peculiaridad y relevancia: a) sus elementos más importantes; b) las implicaciones en su elaboración y c) procesos de investigación implicados.

a) El libro y sus características relevantes

Con esta edición en manos de los maestros y alumnos de Aguascalientes, se hace visible y se concreta un avance más del proyecto de transformación pedagógica correspondiente a la nueva administración. Uno se podrá preguntar sobre cuáles son las particularidades de este libro con respecto a las propuestas anteriores. Comenzamos por afirmar que las tres versiones previas a este material educativo respondieron a necesidades propias de cada momento, presentan una secuencia con énfasis en contenidos, y en cada versión se incorporaron elementos didácticos.

Las características que tiene el nuevo material y que lo distingue de las versiones anteriores comienzan por su contenido y planteamiento de las secuencias didácticas, así como el enfoque metodológico que lo sustenta. El libro consta de tres bloques: 1) “El paisaje de mi localidad” (seis secuencias didácticas); 2) “Conviven-

Correos electrónicos: derly.estrada@iea.edu.mx
aurora.teran@upn011.edu.mx
rqqefrain@gmail.com
luzayrodriguez@gmail.com

Instituciones: Esc. Primaria Martín Luis Guzmán
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011
Esc. Primaria Dr. Jaime Torres Bodet
Esc. Primaria Valentín Gómez Farías

cia y cambio en mi localidad” (cuatro secuencias didácticas, más Proyecto 1. “Plan de acción ante situaciones de riesgo”); 3) “Mi localidad es parte de México” (cuatro secuencias didácticas, más Proyecto 2. “Solución a un problema de mi localidad”).

Cada secuencia didáctica a su vez contiene diversas rutinas de aprendizaje: para empezar, reto para descubrir, imaginemos el croquis, círculo para el bien común, no siempre fue así, mis nuevos aprendizajes, evaluación, recortables, otros lugares, visita la biblioteca, cápsulas Unesco; y como innovación a nivel local, se incluyen recursos con realidad aumentada. Contiene también: texto principal, línea de tiempo, mapas, ilustraciones y sugerencias de actividades.

El enfoque pedagógico, de acuerdo con el libro para el maestro (Sánchez et al., 2021), se basa en cuatro aspectos: partir del contexto sociocultural (trabajo situado), promover el diálogo intercultural, desarrollar el pensamiento crítico, e integrar una comunidad de investigación.

b) Las implicaciones en su elaboración

El camino para construir un libro de esta índole no es fácil. Su elaboración implicó: un ir y venir en aprobaciones, contextualización de contenidos, ajustes a las disposiciones oficiales, búsqueda de recursos, conjunción de un equipo profesional para revisar modelos de intervención incluyendo recursos tecnológicos, reuniones continuas, aprobación de las autoridades, revisiones constantes, propuestas sobre las mejores opciones bibliográficas, iconográficas, conceptuales, metodológicas, etcétera. Cientos de páginas escritas y discutidas, muchas de ellas que se quedan en el tintero a fin de que los editores obtengan el material preciso, el concentrado de intelectualidad de los autores, editores, dibujantes, coordinadores, fotógrafos, ilustradores, escritores y todos los que contribuyeron a llevar un material significativo para los niños de esta entidad. En fin, horas y horas de trabajo que dan como resultado este material.

c) Procesos de investigación implicados

En primer lugar, se situó la propuesta del libro en relación con el enfoque vigente en educación, lo anterior supuso el análisis comparativo con los libros anteriores y con los documentos oficiales vigentes en los cuales se explica el enfoque aterrizado en el aprendizaje de la Historia, la Geografía y la Cívica. Este proceso de indagación comprometió a los equipos de trabajo de la SEP (a nivel nacional) y del IEA (a nivel local). Por otro lado, existió un proceso de investigación de carácter documental relacionado con la disciplina de la Historia de Aguascalientes

(en constante retroalimentación con especialistas de la SEP), lo anterior implicó realizar la tarea de búsqueda de información histórica en libros académicos con el objetivo de seleccionar y precisar datos de acontecimientos de la historia local considerados relevantes, para después llevarlos a formatos y lenguajes atractivos para niñas y niños de tercer grado, de este modo, se presenta en el último bloque del libro una historieta y la propuesta de construcción de una línea del tiempo. La intención consiste en utilizar el formato de historieta con una pareja de niños como narradores que interpelan al lector, además a partir de material recortable en forma de estampillas, elaborar una línea del tiempo con la finalidad de establecer una línea temporal (proceso) a partir de personajes, acontecimientos y lugares emblemáticos, considerados portadores de identidad para el aguascalentense.

Finalmente, se llevó a cabo la investigación iconográfica con el objetivo de rescatar imágenes de Aguascalientes del pasado y del presente que fueran acorde con las diversas actividades propuestas; por ejemplo, símbolos de identidad como la puerta del Jardín de San Marcos, el Templo de San Antonio y el Río San Pedro, entre otros, se muestran en fotografías; además, otras imágenes que retratan la vida cotidiana y los diversos paisajes (rurales, urbanos, naturales, culturales) de la entidad donde las niñas y niños de Aguascalientes viven.

Este libro queda en manos de los niños y niñas que viven en Aguascalientes, docentes, padres y madres de familia, investigadores, pedagogos y todo aquel que tenga interés en consultarlo. Está disponible de forma digital en la página oficial de la CONALITEG.

Referencias

Sánchez Cervantes, A., Mayorga Cervantes, E. V., Hernández Saucedo, M., Alatorre Reyes, D., Sandoval Amaro, H., Yela Corona, M. C., Hernández Rosales, M. L., Cuervo González, A. R., Alva Zavala, R. N., Campos Velasco, C. A. y Pérez Rivera, F. (2021). *Libro para el maestro. La entidad donde vivo. Tercer Grado*. SEP.

**TOVAR CALZADA, S.E., SANTILLANA ROMERO,
H. & GUZMÁN RAMÍREZ, C. (COORDS.). (2021).
LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES.**

*Sandra Edith Tovar Calzada
Hadi Santillana Romero
Victoria Dolores Cho de la Sancha*

La Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA) nació como resultado del primer Encuentro Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos celebrado en marzo del 2021, promovido por el Departamento de Investigación Educativa del Instituto de Educación de Aguascalientes, por el Cuerpo Académico (CA) “Trayectoria escolar y profesional”, del estado de Aguascalientes, y el CA BINEJCB-CA-2 “Formación docente y su impacto en la educación”, del estado de Puebla. El convenio para su creación inicialmente contó con la participación de 38 CA y se concretó el 3 de mayo de 2021.

Con el objetivo de “Propiciar la articulación, colaboración y cooperación para la generación y aplicación del conocimiento en el ámbito educativo, en el que los Cuerpos Académicos involucrados fortalezcan su actuación en torno a la investigación colegiada con la finalidad de que incida en el alcance de sus metas como CA y de sus instituciones educativas” se comenzaron a generar actividades académicas como talleres, seminarios, cursos, encuentros, *podcast*, investigaciones y, como es el caso, publicaciones. Estas acciones de crecimiento están coordinadas por la Dra. Sandra Edith Tovar Calzada y la Dra. Hadi Santillana Romero. A la fecha de la publicación de este libro, se cuenta con la incorporación de otros equipos interesados en continuar creciendo, por lo que se pueden contabilizar 48 CA con representatividad de 18 estados de la república mexicana.

Para la concreción del primer tomo de una serie de publicaciones previstas, se contó con el apoyo del Instituto de Educación de Aguascalientes y las contri-

Correos electrónicos: sandraedith.tovarcalzada@iea.edu.mx
santillana.romero.h@bine.mx
vikchodelas@gmail.com

Instituciones: Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Prof. José Santos Valdés” Benemérito Instituto Normal del Estado “Juan Crisóstomo Bonilla”
Escuela Normal Regional de Tierra Caliente

buciones de los siguientes cuerpos académicos: Trayectoria escolar y profesional; Formación docente y su impacto en la educación; Procesos formativos del docente intercultural; Tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado; Evaluación educativa; Práctica profesional docente, su desarrollo y administración; Investigadores educativos IBYCENECH; El desempeño docente, un pilar de la calidad educativa; Procesos de formación; Calidad educativa y desarrollo personal y profesional; Formación docente: desarrollo e innovación de la práctica educativa; Cultura, diversidad y procesos de formación.

De acuerdo a las características del trabajo que desarrollan los CA, cada uno tiene un proceso profesional enfocado a la investigación, el cual han desarrollado por años. Los resultados del trabajo realizado son el insumo que integra el libro *La investigación en la educación superior*. En este tomo, se podrán encontrar una diversidad de experiencias que, al documentarlas y fomentar su difusión, promueven cada vez más una cultura de investigación que respalda los cambios y decisiones que prevalecen en el ámbito educativo.

Dividido en dos capítulos, doce resultados de investigación conforman esta obra, el primero se denomina “Experiencias de Educación en torno a la pandemia por la COVID 19”, el cual está conformado por cuatro colaboraciones; en sus títulos se puede apreciar el interés de los profesionales de la investigación al indagar sobre temas relacionados con el momento histórico que mundialmente se está transitando, que sin duda ha modificado la educación en todos los niveles.

Por otro lado, se cuenta con un segundo capítulo, que se encuentra compuesto por ocho artículos, los cuales se enfocan a temas diversos que tienen relación estrecha con la formación de maestros y su desempeño en las aulas de educación básica. Este capítulo tiene por nombre “Competencias profesionales en la formación docente”.

Se asegura la calidad del contenido del libro al haber realizado una selección de artículos a doble ciego, el equipo editorial se conformó por doctores inmersos en el área de la investigación y que cuentan con perfil deseable ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y/o se encuentran dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), por lo que este texto tiene elementos para ser una referencia para quienes desean conocer algo de la teoría generada por pares, quienes tienen la finalidad de que con su trabajo puedan aportar al estado del conocimiento que promueva la mejora de la educación de nuestro país. Se hace énfasis en que es un proyecto editorial de alto impacto debido a la colaboración y representatividad que da cuenta de la generación y aplicación del conocimiento en diversos contextos y realidades educativas de la geografía nacional.

**ESPARZA, G., AGUIRRE-HERNÁNDEZ, J.M., DOMÍNGUEZ-SOBERANES, J., HERNÁNDEZ, T. (COORDS.). (2021).
POLÍTICAS PÚBLICAS.
TIRANT LO BLANCH.**

*Gustavo Adolfo Esparza Urzúa
Julieta Domínguez Soberane*

El libro encuentra su fundamento en el análisis, reflexión e invitación académica a la satisfacción de los derechos humanos para todos. En él se deja ver la variedad de temas que, desde una mirada micro, pero también macrosocial y económica, permiten conocer las necesidades de las personas, mismas que muchas veces trascienden el plano personal e invitan a dar una mirada crítica y estructural. La política pública como acciones que emanan de las necesidades de la sociedad es un constructo en movimiento, que interactúa con los distintos aspectos humanos, los permea y es permeada. Un análisis multidimensional de ella no es sólo una labor académica, sino que debe ser un ejercicio cotidiano para el ciudadano.

El libro coordinado por Gustavo Esparza, Jorge Aguirre, Julieta Domínguez y Teresa Hernández enfatiza la necesidad de reflexión conjunta de las diversas disciplinas; es, además, un producto que emana del propio quehacer universitario: repensar críticamente la realidad en la que vivimos. En él encontraremos 14 capítulos divididos en dos grandes bloques: políticas sociales y políticas económicas. La división se da de manera natural y en un intento de categorizar las propias reflexiones de los académicos.

El primer bloque, política social, enfatiza cuestiones sobre los derechos fundamentales, amparados legalmente, del ser humano. Se explica el problema de la pobreza desde el enfoque legal para contribuir a través de la reflexión en pensar las soluciones para la misma problemática. Además, se hace énfasis en las nociones de familia y sus principios éticos que la sostienen.

Dentro del mismo bloque social, se hace un especial énfasis en los procesos educativos como un aspecto intrínseco al ser humano. Dentro del tema educativo, se explican los fundamentos legales y éticos del derecho a la educación, desde una reflexión filosófica y pedagógica que pretende sentar las bases para el diseño de políticas públicas con un sustento claro. Luego se caracteriza, dentro del mismo

Correos electrónicos: gaesparza@up.edu.mx
jdominguez@up.edu.mx

Institución: Universidad Panamericana

tema de educación, modelos escolares como los cursos comunitarios multigrado, que más allá de ser una metodología que surge por la innovación, responde a la necesidad de proveer del derecho humano a aquellos que viven en los territorios más apartados. Luego, dentro de este mismo tema se reflexiona sobre la calidad de la educación en México y los diversos enfoques de evaluación desde la perspectiva del aula escolar. Siguiendo con el tema educativo, se hace especial énfasis en la integración de las TIC a la educación dentro del sistema básico de educación, así como aquellas políticas públicas que enfatizan la integración de la tecnología educativa en el contexto de la pandemia por Covid-19. Para finalizar este bloque, se expone el tema energético como un tema que toca y afecta todas las realidades de los mexicanos.

El segundo bloque del libro enfatiza cuestiones de índole económico. En este apartado se hace referencia a políticas de libre comercio como el T-MEC y las implicaciones que éste ha tenido a 26 años de su surgimiento. Se incluye el tema de la empresa privada y su relación con la política pública a través del análisis de la Responsabilidad Social Empresarial y la propia teoría de los *stakeholders*. Luego, dentro del mismo bloque económico, se explican algunos principios de la política pública para el desarrollo sostenible, mismas que están relacionadas con la interacción que hace México con diversos países en temas de producción y comercialización. Dentro de esta misma línea se explican temas que emergen con la innovación de los procesos de obtención de energía, como lo es el comercio del gas natural, vinculado con las consecuencias económicas de su uso. Dentro del tema económico y también vinculado a la innovación se aborda el tópico del Internet de las cosas en el sector energético, destacando las implicaciones sociales y económicas del mismo. Por último, dentro de este bloque, se abordan las políticas públicas para el aprovechamiento de los recursos científicos y tecnológicos como las puertas al desarrollo nacional.

Ya que la reflexión es un proceso inacabado, el comienzo para hacerlo siempre se verá tardío. La consigna de este libro es contribuir a pensar la realidad social como un todo que interactúa y se convida, creando un efecto dominó. En el libro se invita a reflexionar sobre el rol que tienen el ciudadano y, sobre todo, al ser un producto de la reflexión académica universitaria, el ciudadano universitario en traer a su cotidianidad reflexiones que trascienden su realidad, pero que afectan a la comunidad. Las políticas públicas multidimensionales no se construyen, siempre, en laboratorios especializados o en gabinetes del alto poder, se construyen con la cotidiana reflexión, expresión y demanda crítica de las múltiples realidades, buscando que las normativas y mandatos oficiales cada vez satisfagan las necesidades de los que las reciben.

CUATRO AÑOS DE LOGROS CON LA MIRADA HACIA EL FUTURO

María Antonieta López Medina

Daniel Díaz López

El libro tiene la finalidad de dar una breve reseña educativa del trabajo realizado durante los primeros cuatro años del gobierno comprendido en el período de 2017-2022.

El objetivo que nos apremia en la agenda de desarrollo sostenible es el cuarto, denominado “Educación de calidad”, el cual constituye la síntesis de las ambiciones de la educación, cuyo principal objetivo es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Es entonces el Estado el que tiene la responsabilidad principal de garantizar el derecho a una educación de calidad. Este compromiso adquirido por los gobiernos del mundo en la Agenda 2030 significa un compromiso universal y colectivo que requiere no solamente del esfuerzo unilateral de los Estados, sino también la colaboración regional, así como del compromiso de todos los gobiernos, la sociedad civil, el sector privado, la juventud, las Naciones Unidas y otras organizaciones multilaterales para hacer frente a los desafíos educativos y construir sistemas inclusivos, equitativos y pertinentes para todos los educandos (UNESCO, 2020).

Nuestra tarea dentro del desarrollo social es compleja, ya que la formación de ciudadanos del mundo no radica en un producto que se pueda maquilar o asignar a una población de manera igualitaria y sistemática, sino que se debe brindar a cada individuo las herramientas necesarias.

Sabemos bien que la educación no es un recurso tangible cuyos resultados se puedan entregar o demostrar con inmediatez, ya que la modificación de premisas, construcciones sociales sobre el ser y conocer, el cómo formar una sociedad incluyente y educada son cambios estructurales que requieren tiempo, por ende, es uno de los principales retos de esta administración, los cuales se verán reflejados poco a poco en un Aguascalientes equitativo, integrado y educado.

En el libro presentamos un breve panorama sobre la educación a nivel nacional, los objetivos del desarrollo sostenible, el inicio del proyecto educativo que nos dio la base de los programas y metas que se plasmaron en El Gran Acuerdo Social por la Educación del Plan Estatal de Desarrollo.

Hablamos de las acciones de forma cronológica en cada uno de los niveles educativos que conforman la educación básica, media superior y superior y en la parte administrativa del IEA y no pudimos dejar de mencionar la estrategia que hemos implementado para continuar con la educación en esta contingencia sanitaria del virus SARS-COV2, conocido como COVID-19. Es cierto que la pandemia de COVID-19 que enfrentamos en el 2020 ha hecho más grandes los retos y las amenazas que representan para el sistema educativo la desigualdad en el acceso a las tecnologías, y la disminución de los ingresos en los hogares.

Durante los primeros cuatro años, el Gobierno del Estado, a través del Gran Acuerdo Social por la Educación, ha trabajado de la mano con el magisterio, los padres de familia y los subsistemas de educación media superior y superior, para que los procesos de enseñanza respondan a las exigencias del siglo XXI, pero sobre todo, para que puedan mejorar la calidad de vida de las familias.

En este sexenio, el reto fue transformar el perfil educativo de Aguascalientes, principalmente con las escuelas bilingües, los modelos duales, las tecnologías y la movilidad académica internacional.

Cuando aceptamos este desafío a sabiendas de lo que implicaba, partimos desde el pensamiento crítico que observaba la necesidad de un gran cambio de fondo, de estructura y de costumbres, un cambio que llevaría a replantear la manera de trabajar con prospectiva no a seis años, sino a un par de generaciones venideras, para poder observar desde el desarrollo cognoscitivo y cultural de nuestra población, interactuando con los demás sectores de forma sistémica, proyectando el crecimiento económico, social, cultural y político, para dar la oportunidad a una sociedad de evolucionar en conjunto, reduciendo desigualdades y cerrando la brecha económico-social, donde el primer paso es sin lugar a dudas una eficiente formación desde la educación.



IEA
INSTITUTO DE EDUCACIÓN
DE AGUASCALIENTES

Contigo al 100

