

Experiencias de Investigación Educativa

Una mirada a la labor
de la Escuela Normal



CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN
NORMAL DE AGUASCALIENTES



DIRECTORIO

Mtra. Ma. Angélica Núñez Bernal

Directora del CRENA

Dra. Gabriela Rocha Colis

Subdirectora Académica

Mtra. Lilia Itzel Dávila González

Coordinadora de la Licenciatura
en Educación Preescolar

Mtro. Óscar Enrique Vivas Arrieta

Coordinador de la Licenciatura
en Educación Primaria

Mtra. Elizabeth Ávila Jaime

Coordinadora de la Licenciatura
en Inclusión Educativa

Mtro. Heriberto Palomino Robledo

Subdirector Administrativo

Mtro. Víctor de Jesús

Hernández Ceballos

Jefe del Área de Investigación
Educativa

Experiencias de Investigación Educativa

Una mirada a la labor
de la Escuela Normal



Experiencias de Investigación Educativa

Una mirada a la labor
de la Escuela Normal

DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN
NORMAL DE AGUASCALIENTES



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



Experiencias de Investigación Educativa Una mirada a la labor de la Escuela Normal

D. R. © 2022 Primera edición, octubre:

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. 449 362 8975

© de los textos:

Solyenitzin Bravo Ponce
Brenda Karina Calderón Santoyo
Emanuel Orlando Esqueda Aguilera
Niels Alexandr Kafka García Medina
Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz
Víctor de Jesús Hernández Ceballos
Cinthya Pamela Macías Becerra
Rosalio Ovalle Morquecho

© de la edición:

Sandra Reyes Carrillo

© del diseño y maquetación editorial:

María Estela González Acevedo

ISBN: 978-607-99555-8-8

Impreso y hecho en México

Made and printed in Mexico

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

Esta publicación contó con apoyo de recursos del programa
de Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal.

PRÓLOGO

En las Escuelas Normales se forman los futuros docentes de educación básica encargados de forjar la ciudadanía del mañana, ellos serán los maestros encargados de solventar las necesidades de aprendizaje de la niñez en los años venideros. Es por ello que para estas instituciones de educación superior resulta indispensable contar con un equipo docente capaz, actualizado y comprometido con esos futuros docentes, pues de aquellos, de manera indirecta, dependerán en gran medida los resultados en materia educativa del futuro.

Además, otra tarea fundamental de las Escuelas Normales es la de hacer investigación educativa que impacte en los procesos de enseñanza aprendizaje que se realizan en sus aulas, que a través de la labor indagatoria de sus docentes se generen nuevos conocimientos que permitan tener generaciones de egresados con una mayor preparación, con mayor nivel de desarrollo de competencias y que respondan a las necesidades que la sociedad actual demanda.

En este trabajo editorial se da cuenta de los resultados de investigaciones realizadas por las y los docentes del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes y de otras escuelas formadoras de docentes del país que participaron en la convocatoria emitida para la integración de este libro.

Así, el CRENA refrenda el compromiso que tiene con sus docentes, con sus alumnos y con la sociedad en general, para convertirse en un espacio académico en el que se establezcan todas las condiciones necesarias para tener una educación de excelencia.

Agradecemos ampliamente a la Secretaría de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Superior y a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio que, a través del programa de Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal, consolidaron el recurso financiero necesario para la edición del presente libro, nuestro mayor reconocimiento.

ÍNDICE

- 11** **APROPIACIÓN DE HABILIDADES DIGITALES EN INFANTES DE UNA CASA HOGAR DE AGUASCALIENTES, MÉXICO**
Solyenitzin Bravo Ponce
- 33** **EXPERIENCIAS DOCENTES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESCUELAS PRIMARIAS DE VILLAS DE NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN, DE LA CIUDAD DE AGUASCALIENTES**
Víctor de Jesús Hernández Ceballos
- 51** **EL USO DE LAS TIC COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EN EL AULA CON ALUMNAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**
Brenda Karina Calderón Santoyo
Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz
Cinthya Pamela Macías Becerra
- 75** **CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES SOBRE CIENCIA DE FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DURANTE SU FORMACIÓN INICIAL**
Emanuel Orlando Esqueda Aguilera
- 91** **TALLER DE MODALIDADES DE TITULACIÓN: UNA PROPUESTA PARA FORTALECER EL TRABAJO DE TITULACIÓN EN EDUCACIÓN NORMAL**
Rosalio Ovalle Morquecho
- 105** **EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS COMO MODALIDAD DE TITULACIÓN DE ESCUELAS NORMALES: REFLEXIONES SOBRE SU IMPLEMENTACIÓN**
Niels Alexandr Kafka García Medina
- 117** **SEMBLANZAS CURRICULARES**

APROPIACIÓN DE HABILIDADES DIGITALES EN INFANTES DE UNA CASA HOGAR DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

Solyenitzin Bravo Ponce

RESUMEN

Esta investigación analiza el caso de una institución que alberga a niñas y niños en situación de orfandad y abandono en Aguascalientes, México. El trabajo se realizó durante la pandemia de COVID-19. El objetivo fue comprender y analizar el proceso de apropiación de habilidades digitales de los infantes en situación de abandono y orfandad de una casa hogar de Aguascalientes. El estudio se llevó a cabo desde un enfoque de investigación cualitativa y la investigación-acción que consideró el taller de edu-entretenimiento como una estrategia de la Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social (CDCS) en donde se trabajó con 49 infantes de entre 8 y 14 años mediante el uso de herramientas tecnológicas que permitieron la adquisición de habilidades digitales. El estudio concluye que los infantes alcanzaron un nivel de apropiación avanzado en cuanto a las habilidades funcionales y de alfabetización digital, el cual se evidencia en sus creaciones y producciones con el uso de tecnologías. Lo anterior enmarca un proceso de empoderamiento a través del uso de la tecnología digital.

Palabras clave: apropiación, habilidades digitales, comunicación para el desarrollo, infancia vulnerable.

Correo electrónico: bravo.ponce.solyenitzin@crena.edu.mx

Institución: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

Línea temática: Formación docente y tecnologías aplicadas al conocimiento

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se han realizado estudios acerca de la tecnología digital que usan las niñas y niños en diferentes latitudes del mundo, por ejemplo, en China y Australia, Dezuanni (2018); en España, Rascón-Gómez et al. (2019) y Tena et al. (2019); en Bolivia, Tapia (2019); en Colombia, Díaz-Murillo et al. (2020), y en México, Pérez-Soto et al. (2020). Éstos han atendido distintas poblaciones de infantes de áreas rurales en situación de vulnerabilidad, como los estudios de Pérez-Soto et al. (2020), Díaz-Murillo et al. (2020), Rascón-Gómez et al. (2019), Tena et al. (2019), y también en zonas urbanas, como el trabajo de Dezuanni (2018). Aunado a esto, los organismos internacionales han puesto su interés en que se desarrollen las habilidades digitales en las niñas y niños, pues así lo demuestran varios informes y documentos: Agenda de la infancia y la adolescencia en México (UNICEF, 2019), Los derechos de la infancia y la adolescencia en México (UNICEF México, 2018b), Niños en un mundo digital (UNICEF, 2017), Derechos de la infancia en la era digital (UNICEF, 2014) y Las políticas TIC en los sistemas educativos en América Latina (Díaz Barriga, 2014).

Por otro lado, la Agenda 2030 pone de relieve la importancia que tiene mejorar el uso de la “tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones”, como un elemento fundamental del empoderamiento (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2018, p. 25); sin embargo, “las prácticas digitales de los niños presentan un desafío social significativo a padres, educadores y responsables políticos y siguen siendo poco investigadas” (Dezuanni, 2018, p. 82).

La comunicación para el desarrollo procura mejoras significativas de las condiciones de la vida humana, hoy las nuevas demandas del siglo XXI se caracterizan por el conocimiento impulsado por la tecnología y con ello nuevas formas de alfabetización en medios de comunicación digital; sin embargo, la desigualdad y el acceso a las TIC entre la población en vulneración y marginación es una dificultad para mejorar su bienestar, como es el caso de los infantes abandonados en casas de acogida.

En relación con lo anterior, el objetivo de este trabajo es conocer el nivel de adquisición de habilidades digitales mediante herramientas tecnológicas, a través de una intervención, de infantes en situación de abandono y orfandad de una casa hogar de Aguascalientes, con el fin de mejorar y facilitar sus capacidades para el bienestar y el desarrollo. Todo ello en la óptica de contribuir al inicio de cambios positivos en el contexto de una institución donde las niñas y niños en situación

vulnerable se encuentran internados. Además, desde la perspectiva sociocultural, se abordan los procesos de comunicación como una forma de trabajar a favor del desarrollo que atiende las voces de las niñas y los niños para otorgar mayor reconocimiento e influencia pública en temas como valorar el ejercicio de sus derechos a comunicarse, a expresarse y a participar en las decisiones relacionadas con su bienestar.

Los infantes viven sus vidas en el presente bajo circunstancias que no provocaron, pero que contingentemente pueden contribuir a cambiar. Las niñas y los niños como futuros ciudadanos y cuidadores son más susceptibles de aplicar conocimientos adquiridos en su vida social y personal (UNICEF, 2017). Por esta razón, involucrar a la infancia como agente importante del cambio es una estrategia esencial de la comunicación para el desarrollo que tiende a ser considerada como una herramienta que conduce a resultados positivos (Engel, 2014).

Frente a todo lo antes expuesto, y considerando mi experiencia como profesionista en el ámbito educativo, que me ha permitido presenciar la situación de desigualdad social en cuanto al acceso de la tecnología digital que viven una gran cantidad de niñas y niños de nuestro país en comunidades rurales, indígenas y urbano-marginales, se atendió la siguiente pregunta: ¿Cómo ocurre la apropiación de habilidades digitales en los infantes en situación vulnerable de una casa hogar de Aguascalientes, México, a través de una intervención con edu-entretenimiento?

En este contexto, la “alfabetización digital” cobra importancia para la apropiación de habilidades básicas relativas a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que toda persona debe manejar para no ser o estar socialmente excluido (UNESCO, 2013, p.17), pues posibilitan al ser humano a alcanzar el crecimiento y el bienestar individual y colectivo.

Se considera que este proyecto es pertinente porque contribuye a ampliar las oportunidades de justicia, bienestar, empoderamiento y la promoción de los derechos de los infantes, específicamente por medio de la apropiación de habilidades digitales que les permiten a los menores incorporarse al desarrollo, acceder a mejores condiciones de bienestar, expresarse y participar mediante el uso de dispositivos electrónicos para aumentar el conocimiento, entender y cambiar actitudes, así como propiciar el cambio social positivo y de comportamiento en los asuntos que los afectan.

MARCO REFERENCIAL

La composición teórica y conceptual en la que se fundamenta este estudio se desarrolla a partir de dos ejes: el edu-entretenimiento (E-E) como una herramienta teórico-metodológica de la comunicación para el desarrollo y el cambio social (CDCS) y las tecnologías de la información y comunicación y las habilidades digitales. En este trabajo se recurre al edu-entretenimiento (E-E) como una estrategia y referente clave de mediación para indagar cómo las herramientas de la comunicación son útiles en el empoderamiento de infantes excluidos y vulnerados. Con esto, se abre una posibilidad que permite comprender cómo las niñas y niños en situación de abandono y orfandad adquieren las habilidades a partir de la apropiación de herramientas comunicativas digitales.

El E-E se ha visto reflejado en diferentes enfoques con estrategias que van desde las técnicas de *marketing* social nacidas en los medios, hasta métodos para el empoderamiento, como el Teatro del Oprimido de Augusto Boal (Boal, 2006). Ante esto, las diferencias epistemológicas centradas en el *marketing* social se orientan en el cambio de comportamiento individual, que después derivó en el desarrollo de estrategias basadas en la comunidad o en grupos objetivo y en las tradiciones de la comunicación participativa, de la comunicación alternativa, que fueron teniendo cabida en las estrategias de E-E nacidas en los medios e iniciativas de los ciudadanos. De esta manera, resurgió la pedagogía dialógica creada por Freire (2018) y sus principios de involucramiento de la comunidad, el diálogo y la orientación hacia el proceso, con fundamentos enfocados en una comunicación cara a cara, centrada en pequeños grupos, sobre todo de sectores marginados de la sociedad, para conquistar un espacio para la reflexión crítica y el diálogo, con lo que los participantes asumen el control de sus acciones.

Es así que, en este trabajo, a través de la intervención con E-E en niñas y niños en situación de orfandad y abandono, se asumen los planteamientos epistemológicos de esta estrategia para atender a un compromiso de justicia social que va en favor del empoderamiento y en sintonía con el mundo mediatizado y globalizado de hoy. Este enfoque representa otra forma de pensar el desarrollo y el cambio que, de acuerdo con Tufte, puede ser “un cambio guiado por un agente de cambio externo que se dirija a una audiencia específica a la comprensión del proceso de cambio como algo catalizado desde el interior de la comunidad misma por sus propios miembros” (Tufte, 2015, p. 105).

La tecnología digital, de acuerdo con lo que plantea Castells (2006), está inmersa en las formas sociales y tecnológicas que impregnan todas las esferas de la actividad, alcanzando los objetos y hábitos de la vida cotidiana. En este sentido, las niñas y niños no quedan ajenos a estas circunstancias, por lo que se requiere un uso responsable de la tecnología y la formación necesaria para que puedan desenvolverse, apropiarse y conectarse como una exigencia del presente. De esta manera, se visualiza la tecnología como una herramienta para el desenvolvimiento humano y social (Sunkel, 2010), que puede tener un impacto positivo respecto a la capacidad de agencia en el proceso de interacción comunicativo y en el desarrollo de capacidades en los infantes.

Dado el enorme potencial de las TIC para ofrecer opciones a las personas y, de hecho, un mayor sentido de elección, el enfoque de Sen es de particular interés para quienes trabajan con las TIC y el desarrollo (Kleine, 2010) para colocar al individuo y sus elecciones en el centro del desarrollo. Las tecnologías de la información y comunicación son concebidas como herramientas clave para el desarrollo, con el potencial de introducir mejoras en los diferentes aspectos de la vida como “un elemento clave para la materialización de formas de vida y sociedad que expresa y facilita otras maneras de vivir en comunidad” (Valencia y Magallanes, 2016, p. 21).

Bajo esta premisa, las nuevas tecnologías permiten realizar una amplia gama de actividades de entretenimiento y diversión con gran interacción entre usuarios. Por tanto, es un reto que muestra un carácter cultural complejo, sobre todo porque las interacciones comunicativas de las niñas y niños dan muestra de que cada vez más infantes se conectan en línea en todos los países, pues así lo expresa el informe “Niños en la Era Digital” (UNICEF, 2017). En el enfoque del desarrollo humano el uso de tecnologías digitales forma parte del bienestar, puesto que aporta a la ampliación de las capacidades a través del acceso a las herramientas tecnológicas. La adquisición de habilidades digitales aporta conocimiento y la preparación para elevar su nivel de vida, que es el “propósito último y exclusivo del desarrollo” (PNUD, 1996, p. 58).

Las constantes transformaciones que caracterizan a las sociedades actuales en materia de flujos de la información y de los medios para comunicarse requieren pensarse en torno a la alfabetización digital como una formación permanente que permita responder a las exigencias vigentes, lo cual implica una interacción de la persona con las TIC y de su uso para desenvolverse en la sociedad a través de éstas.

Siguiendo con esta idea, ha habido varios planteamientos en los últimos años por parte de diferentes organismos, como la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Unión Europea y el Marco de Habilidades

Digitales de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes de México (SCT, 2019), que plantean un Marco de Habilidades Digitales que parte de las tendencias tecnológicas que establecen las necesidades de inclusión de la sociedad con base en los estándares internacionales. Para este estudio se retoma la clasificación de las habilidades digitales como funcionales y alfabetización digital, así como 12 indicadores, los cuales se aprecian en la tabla 1.

Tabla 1

Clasificación de habilidades digitales: funcionales y de alfabetización digital

Habilidades digitales	Indicadores
Habilidades funcionales	Usar aplicaciones Usar dispositivos electrónicos Navegar en Internet Crear cuentas y perfiles Localizar información Guardar, administrar y organizar información Comunicación y colaboración en ambientes digitales
Habilidades de alfabetización digital	Creación de contenidos Ciudadanía digital Derechos digitales Privacidad e identidad digital Evaluar la relevancia de la información

Los planteamientos anteriores constituyen un marco analítico no sólo para entender el cambio tecnológico en tanto tal, sino para explicar cómo las habilidades digitales están presentes en todas las dimensiones de la sociedad: económica, política y cultural. Desde este punto de vista, la tecnología no es vista sólo como una base material de la sociedad, sino como un elemento constitutivo de la misma; “tecnología es sociedad y ésta no puede ser comprendida o representada sin sus herramientas técnicas” (Castells, 2006, p. 31). Ante esto, y el desarrollo acelerado de la tecnología, se hace patente la necesidad de estructurar las habilidades digitales para contribuir a la disminución de la brecha digital y promover un acceso equitativo a las nuevas tecnologías que abran posibilidades para nuevas aplicaciones y usos.

Con esto se atienden los conocimientos y habilidades digitales desde la perspectiva de la apropiación (Crovi, 2012) como una forma de trabajar a favor del desarrollo que atiende las voces de las niñas y niños desde el enfoque sociocultural. Como lo plantean Dubois & Cortés (2005), este proceso aporta “nuevos lenguajes para el entendimiento humano, para compartir experiencias y conocimientos. En este sentido, las TIC son herramientas culturales, nuevos espacios

estratégicos de las mediaciones sociales, que posibilitan procesos de interacción social y reconstrucción cultural” (p. 29).

El reporte sobre el estado mundial de la infancia asegura que el mundo sigue siendo un lugar muy injusto para millones de niñas y niños que se enfrentan a una vida de pobreza y de falta de oportunidades (UNICEF, 2016). Frente a este panorama en el contexto global, es preciso replantear varios aspectos: primero, decir que la niñez en situación de pobreza en Aguascalientes, México, sigue padeciendo los efectos de la desigualdad, la exclusión, la marginalidad y las tensiones sociales, y más aún en contextos de alta marginación, donde la reproducción de la pobreza parece irreversible.

Habría que decir también, como lo expresa Uranga (2018), que la realidad social de los sujetos, que en este caso son las niñas y niños en situación de orfandad de la Ciudad de los Niños, se constituye en manifestaciones de cultura a través de entender y de entenderse por medio de sus valores y de sus acciones donde se forjan y desarrollan las ideas de futuro que a modo de imagen prospectiva mueven la voluntad y generan acciones de cambio. Esta población de infantes en situación de abandono y orfandad tiene múltiples facetas, rostros y manifestaciones que se enfrentan a factores estructurales que obstaculizan acceder a una vida digna y al ejercicio de derechos y libertades fundamentales (UNICEF y CONEVAL, 2019, p.16).

Con este trabajo también se constituye la intervención como un espacio donde los niños se convierten en los protagonistas de sociedades más justas y participativas (UNESCO, 2008). Aunado a que el empoderamiento de los niños y niñas es fundamental para la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2018), el Informe Anual de UNICEF (UNICEF México, 2018a) exhorta a trabajar el empoderamiento desde las primeras etapas de la niñez. En este sentido, “las TIC puestas al servicio de los derechos fundamentales de la infancia son una herramienta que fortalece el ejercicio del derecho a dar su opinión y fomentar la participación ciudadana, así como su libertad de expresión e información” (CEPAL, 2018; UNICEF, 2014, p. 7).

METODOLOGÍA

Una vez contextualizado el tema, se hace referencia a los componentes metodológicos propios del proyecto que han de ser tenidos en cuenta para entenderlo en su amplitud. En su nivel teórico-metodológico, constituye una propuesta teórica

que se fundamenta en la comunicación para el desarrollo y en el edu-entretenimiento (E-E). Se direccionó en una intervención a través de la investigación-acción con un enfoque aplicado y, en ese sentido, una contribución a la atención de problemas concretos desde el trabajo de campo mediante la implementación de la estrategia de E-E con niños y niñas. Todo esto situado en una casa hogar como un espacio desde donde los infantes en condición vulnerable y abandono interactúan, participan y desarrollan habilidades digitales a través de sus creaciones con herramientas tecnológicas.

Tomando en cuenta la propuesta de Kemmis y McTaggart (1989) sobre la investigación-acción, se encuentra un vínculo con la estrategia de E-E en su proceder para la acción como “un proceso intencional de diseñar e implementar una forma de comunicación mediadora con el potencial de entretener y educar a la gente a fin de realzar y facilitar diferentes estadios de cambio prosocial en el comportamiento” (Boumann, 1999, p. 25).

El estudio está definido empíricamente por una institución ubicada en Aguascalientes, México, que alberga a infantes en situación de orfandad y abandono. La institución es un orfanato. Una parte de los infantes que habitan este sitio son canalizados por las autoridades locales de justicia cuando las condiciones de delitos y violencia ocasionan la pérdida de los padres y por lo tanto el desamparo de las niñas y niños, con lo que queda establecida la relación con el sistema de procuración de justicia del estado.

Con la autorización de los dirigentes de la institución se convocó a los infantes internados para explicarles e invitarles a participar en el estudio, logrando la aceptación de niñas y niños, de entre 8 y 14 años de edad, a quienes se les explicó –de forma que pudieran entender lo mejor posible– los objetivos del trabajo y la importancia de su consentimiento informado. Einarsdóttir (2007) determina que durante mucho tiempo se dudó de la competencia de los niños para participar en una investigación y dar sus opiniones; sin embargo, la metodología cualitativa destaca la posibilidad de buscar su perspectiva. Se menciona que investigaciones con diversos métodos mostraron que niños pequeños eran informantes confiables y proveían información valiosa. Como hecho importante, este autor recalca que tales trabajos se construyeron con la convicción de que las perspectivas de los niños merecían ser escuchadas y que eran capaces de hablar sobre sí mismos si se usaba la metodología adecuada. Lo planteado anteriormente muestra el camino para desarrollar la estrategia metodológica que se desarrolló con infantes en situación de pobreza y orfandad.

Se diseñó un taller que retoma los principios de la recepción crítica que plantea Orozco (2017) y los planteamientos epistemológicos que sustentan este trabajo para realizar las acciones del taller de edu-entretenimiento digital.

En concordancia con lo anterior, el trabajo metodológico se centra en el edu-entretenimiento y las producciones con herramientas tecnológicas para la adquisición de habilidades digitales. Con lo cual, para esta investigación se contempla la creación de contenidos con herramientas digitales a través de la estrategia de edu-entretenimiento, que brinda elementos para que éstas propicien la apropiación de las habilidades digitales a través de los pares, quienes por medio del intercambio y la práctica en acción permutan apropiaciones para hacer crecer en capacidad crítica, analítica y reflexiva al sujeto que está en contacto con esto (Orozco, 2017).

Conforme a lo anterior, la propuesta metodológica que se planteó en este proyecto se desarrolló junto con los infantes participantes. Se diseñó un plan de trabajo de acuerdo con las orientaciones de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1989), integrando las etapas de diagnóstico, intervención y evaluación. Se buscó facilitar en los participantes un proceso dialéctico en el que las acciones individuales y colectivas fueran mediadas por la reflexión, el diálogo y el uso de herramientas tecnológicas para la adquisición de habilidades digitales a través de un taller de edu-entretenimiento (Tufte, 2015).

Las actividades que se implementaron se organizaron de acuerdo con cada una de las etapas del proyecto, con un orden secuencial que involucra la adquisición de habilidades digitales de los infantes, poniendo énfasis en las condiciones que inciden en el ánimo, la sensibilidad y el humanismo de los niños y niñas de esta institución para el desarrollo de sus capacidades de elección.

La metodología que se empleó para planificar las actividades se centró en el constructivismo (UNESCO, 2005), donde los infantes aprendieron a través de la acción, de su propia experiencia (no a través de la mera recepción de información), al construir significados que les fueron útiles, como realizar tareas en equipo colaborativo, emplear fuentes y herramientas tecnológicas de diferente tipo para que crearan sus propios proyectos de trabajo digital. De esta manera, el taller se centró en la práctica con el uso de herramientas y aplicaciones digitales con actividades de diferente grado de complejidad para la adquisición de las habilidades digitales. En este sentido, se retomó también la metodología de enseñar competencias digitales, propuesta por CDigital_INTEF (2015).

Se partió, pues, de que la competencia digital no se enseña, sino que se practica: con ella, los niños y niñas construyen su propio conocimiento sobre nuevas ideas y conocimientos previos; y donde las aplicaciones ofrecen esquemas de

virtualización de contextos al brindar herramientas que permiten administrar dicho conocimiento, así como métodos de búsqueda de información relevante al problema planteado, siguiendo los planteamientos de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza (UNESCO, 2005).

Las técnicas e instrumentos metodológicos que apoyaron en la construcción del conocimiento de este trabajo, de acuerdo con las fases de la investigación-acción que se llevaron a cabo son: observación participante, diario de campo, registro fotográfico, registro audiovisual, entrevistas y rúbrica de competencias digitales.

Para la construcción de los productos que elaboraron los infantes se emplearon diferentes recursos tecnológicos: cuatro computadoras personales, dos teléfonos celulares, seis iPads y dos cámaras fotográficas, que se pusieron a disposición de las niñas y niños. Esto dejó ver parte de las habilidades digitales que emergieron desde allí, materializándose en contenidos que revelan sus configuraciones identitarias, promueven y fortalecen sus capacidades, haciendo patente la latencia de su yo.

RESULTADOS

Este trabajo presenta una parte de los resultados surgidos de la investigación en relación con la apropiación de habilidades digitales. Cabe destacar que, sin perder de vista el enfoque cualitativo, se emplearon datos numéricos de manera cualitativa que ayudan a comprender, a evaluar, cómo se fue dando la adquisición de habilidades digitales de los infantes. De acuerdo con Reguillo (1998, p. 23): “se pueden utilizar técnicas de carácter cuantitativo (contar, matematizar, controlar variables) y pese a ello mantener un enfoque cualitativo”.

La apropiación de habilidades digitales en los infantes se fue desarrollando conforme se fueron llevando a cabo cada una de las actividades del taller de edu-entrenamiento. En éste se colocó a las niñas y niños en el centro de las decisiones sobre cómo realizar las actividades para sus propios propósitos y aspiraciones de desarrollo. Se muestra cómo las niñas y niños son capaces de llevar a cabo su propio proceso de apropiación de habilidades digitales para su desarrollo, en un ámbito de posibilidades que se les presentaron para crear experiencias lúdico-creativas que ellos pudieron relacionar con sus intereses y necesidades personales.

A continuación, en la Tabla 2 se presentan los resultados de cómo fue ocurriendo el nivel de adquisición de las habilidades digitales alcanzado por los

infantes durante el desarrollo de las actividades del taller, desde el nivel básico hasta el avanzado.

Tabla 2

Actividades del taller de edu-entretenimiento (promedios)

Actividad	Promedios por niveles de apropiación			
	Básico	Intermedio	Avanzado	Sin apropiación
“Los reporteros”	27.3	5.3	0	16.3
Un juego de escritura para contar historias: Construir un personaje, reconstruirse	26	5.6	1	16.3
“Mis manos”	26.58	10.6	3.58	8.1
“Historietas digitales”	12.8	22.58	5.4	8.1
“Autorretrato en foto”	9.6	36.58	2.7	0
“Mi tráiler-movie: Función de cine, ¿qué historia quieres contar?”	2	34.5	12.5	0
“El árbol de mi vida”	3.9	34.5	12.5	0
“Ciudadanía digital”	0.6	28.08	20.08	0.16
“Revista digital”	14.4	15.7	18.8	0
“Fan page Expresiones de la Ciudad de los Niños”	8.9	18.5	19.9	0

Para obtener los promedios de los niveles de apropiación presentados en la Tabla 2, se consideró el conjunto de habilidades propuestas en el Marco de Habilidades Digitales (SCT, 2019). El cálculo corresponde a la suma de cada nivel en las habilidades de cada actividad, obtenido a partir de una rúbrica implementada para el efecto.

Los resultados indican, para la columna de nivel básico, que en las tres primeras actividades el promedio de niñas y niños que se encontraban en este nivel es mayor que las del resto. Mientras que de la actividad cuatro a la décima va disminuyendo. Lo cual sugiere que en los primeros acercamientos que los infantes tuvieron con las herramientas y aplicaciones tecnológicas se centraron mayormente

en conocer su uso, y conforme tuvieron una mayor interacción con los dispositivos digitales, el promedio evolucionó de un nivel básico a un nivel intermedio.

Respecto al nivel intermedio, los resultados muestran que el promedio de niños y niñas se incrementa desde la primera actividad hasta la última, es decir, los infantes transitan de un nivel de conocimiento básico a una mayor comprensión de las habilidades digitales. En tanto que, para el nivel avanzado, los resultados muestran un mayor promedio en las últimas actividades, lo cual indica cómo los infantes fueron capaces de poner en práctica sus habilidades digitales. Lo anterior muestra que las niñas y niños adquirieron un nivel de apropiación avanzado, esto conforme se llevaban a cabo las actividades y la movilización de las habilidades digitales.

El proceso de apropiación de las habilidades digitales estuvo orientado por la interacción de los niños y niñas a través de las herramientas tecnológicas que se emplearon durante el transcurso de las actividades. Otro aspecto que contribuyó fue la acción y las relaciones sociales entre los infantes que, desde la perspectiva de Leontiev (1981) y Vigotsky (1978), significa que los conceptos que se interiorizan llevan a su apropiación, convirtiéndose en instrumentos personales y privados, así como en mecanismos vitales para desarrollar y preservar la sociedad y su cultura, dimensiones que integran la interacción sociocultural.

La creación de las producciones de los infantes con dispositivos digitales fungió como medio para la descripción de las diversas prácticas comunicativas, desde las cuales relataron, reflexionaron, propusieron, expresaron sus intereses, conocimientos, interacciones y apreciaciones. Y, sobre todo, para que tomaran sus propias decisiones para desarrollar su empoderamiento. Con lo que se hace presente “el campo de lo que denominamos mediaciones que se haya constituido por los dispositivos a través de los cuales la hegemonía transforma desde dentro el sentido del trabajo y la vida de la comunidad” (Martín-Barbero, 2016, p. 207).

La experiencia asociada al taller de edu-entretenimiento con el uso de herramientas digitales aportó elementos para comprender, desde las características y condiciones de los infantes, la forma en que medió la tecnología para el desarrollo de sus capacidades. Se destaca que 35 niñas y niños de este estudio tenían conocimientos muy básicos acerca de lo que es la tecnología, pues sólo disponían de conocimiento acerca del uso de dispositivos electrónicos, aplicaciones, navegar en Internet, además de guardar, administrar y organizar información.

Se aprecia que la mayor parte de los infantes sólo había escuchado hablar de la creación de cuentas y perfiles, localizar información, creación de contenidos y comunicación, así como colaboración en ambientes digitales; y nociones básicas como las que se comentaron en el apartado de intereses y expectativas

tecnológicas de los infantes. También se distingue que, respecto al tema de la ciudadanía digital: derechos digitales, privacidad e identidad digital, y evaluar la relevancia de la información, las niñas y niños no contaban con conocimiento al respecto.

En los momentos que los infantes no asistían al taller continuaban interactuando con la tecnología y compartían con la comunidad que conforma la institución. También solicitaban los dispositivos móviles a las cuidadoras de la casa hogar para hacer TikTok o entrar a una red social. De esta manera, las niñas y niños ponían en práctica las habilidades digitales dentro de su entorno, empleando las herramientas y dispositivos tecnológicos. Muestra de ello es el caso de tres infantes, con los seudónimos de Spencer, Débora y Ken, que a través del apoyo de otros actores que forman parte de la casa hogar, pudieron acceder a la tecnología digital dentro de su institución en horarios diferentes a los del taller de edu-entretenimiento. Estos ejemplos sirvieron para ilustrar cómo los infantes se iban apropiando e interesando en las habilidades digitales.

Por ejemplo, Spencer se comunicó con personas que no lo visitaban, individuos externos a la institución, desde un teléfono celular que le prestó uno de los trabajadores de edad muy avanzada. En este caso, el infante ha enseñado al adulto mayor a usar el dispositivo, a crear cuentas de correo electrónico, a descargar aplicaciones y a navegar en la red, ejemplo de que los infantes se han apropiado de las habilidades digitales, poniéndolas en práctica con los miembros de su comunidad: *Mi padrino me presta el celular y yo le digo cómo puede hacer llamadas de Whatsapp; también le hice una cuenta de correo electrónico para poder hacerle su Facebook. También me deja usar su celular y puedo jugar.*

De igual modo, Débora compartió la apropiación de sus habilidades digitales con madres religiosas que fungen como “cuidadoras” de los infantes. Ella tuvo la experiencia de mostrarle a su “cuidadora” cómo hacer TikTok. Descargó la aplicación en el dispositivo móvil y creó su cuenta para entrar a TikTok. Ahora, cada vez que le prestan el celular, sus amigas y ellas pueden hacer este tipo de videos.

De manera semejante, Ken mostró un interés mayor que el resto de sus compañeros y compañeras, al adquirir diferentes dispositivos de almacenamiento, pues en cada sesión del taller me sorprendía con algún artículo nuevo. En una ocasión llevó un radio portátil y una USB. Ese día se esperó al final de la sesión y me solicitó que le ayudara a ordenar las canciones que tenía grabadas en su memoria. Le cuestioné que dónde había grabado esa música y me dijo que a veces el personal administrativo que labora en las oficinas lo dejaba usar su computadora. Otro día, llegó con una micro USB y me pidió que le pasara fotos de él y sus hermanos para tenerlas de recuerdo y algún día mostrárselas a su mamá. Todo

ello contribuyó al conocimiento de la percepción que tienen los niños y niñas sobre las redes sociales digitales y las posibilidades de expresión que les ofrecen esos entornos, pues de manera natural el tema llevó a los infantes a interesarse, informarse y compartir datos sobre la ciudadanía digital. La usabilidad de las herramientas y aplicaciones digitales fue efectiva, ya que las niñas y niños navegaron sin mayores dificultades por cada uno de los elementos de las aplicaciones utilizadas y, además, lograron ponerlas en práctica en otros espacios de su vida cotidiana dentro de la casa hogar.

En suma, en esta etapa, la apropiación de las habilidades digitales de los infantes permitió la participación e interacción en colaboración, lo que hizo emerger su capacidad de un modo activo y constructivo, esto a través del taller de edu-entretenimiento. Las creaciones de los infantes son una muestra de las adquisiciones de habilidades que las niñas y niños lograron al final del proceso en el taller de edu-entretenimiento. A partir de la manipulación, observación, cooperación e intercambio de los objetos tecnológicos, los infantes aprendieron a conocer herramientas y aplicaciones para realizar trabajo con sus pares. Realizaron exploraciones con los equipos para ver videos, audios, presentaciones y búsquedas de temas de su interés en la red. La observación del trabajo que sus pares realizaban y el intercambio de artefactos tecnológicos fue importante para realizar videos, audios, presentaciones y búsquedas de temas de su interés en la red de manera autónoma. De esta manera, se fueron apropiando de los conocimientos necesarios para crear producciones.

De ahí que los infantes fueron adquiriendo las habilidades digitales necesarias para crear producciones, además de la retroalimentación de los aportes individuales y colectivos, lo que dio como resultado un sistema emergente de apropiación digital como una forma de experiencia abierta, centrada en el libre intercambio de conocimientos, bajo estructuras abiertas y horizontales que promovieron la interactividad, estimularon la experimentación-investigación, la convergencia, la reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos.

Así mismo, el taller con los infantes permitió explorar problemas desde su óptica y reconocer cómo emerge su capacidad de imaginación digital para vislumbrar una realidad que les permita situarse en una imaginaria. Las niñas y niños como sujetos sociales activos y con derecho a expresar su opinión son sujetos con una creatividad e imaginación inagotables que se desarrollaron a partir del taller de edu-entretenimiento, pues se les brindó un espacio para que sus opiniones fueran escuchadas a través de diferentes manifestaciones.

La emergencia de relatos digitales de los infantes ocurrieron como lo afirma Pérez Rubio (2011, p. 21), cuando los infantes se “organizaron espontáneamente

y sin leyes explícitas complejas, hasta dar lugar a comportamientos inteligentes, gracias a la interacción y a la retroalimentación de sus usuarios”. A partir de la propia interacción, exploraron las potencialidades de autorganizarse, creando los diferentes espacios donde los infantes se han empoderado a partir de la creación de productos digitales. Siguiendo a Pérez Rubio (2011, p. 23), “desde esta perspectiva, los usuarios-actores pueden ser vistos como agentes colectivos de investigación y de cambio social, en la medida en que son estimulados a explorar las formas de producir dichos cambios”.

También, se pudo constatar cómo los infantes transitaron hacia nociones cada vez más centradas en el conocimiento distribuido entre los pares, el autoconocimiento, la autonomía y el desarrollo de habilidades en la acción como un ejercicio de empoderamiento en situación de marginación. En este aspecto, las habilidades que emergieron orientadas por la acción, la manipulación y el descubrimiento que se desarrolló a través de las actividades permitió que los conocimientos fueran apropiados de manera significativa. Es decir, los nuevos conocimientos de las niñas y niños se fueron vinculando con los anteriores para aplicarlos en situaciones concretas, como la creación de diferentes contenidos digitales que revelan su nivel de apropiación, al ser capaces de realizarlos.

Durante las sesiones del taller, las interacciones de los participantes mejoraron la capacidad de comunicación; capacidad que activó el mecanismo fundamental de la relación con los otros y otras para aprender a vivir juntos. Conforme a esto, el uso de la tecnología se percibió, además, como un vehículo comunicativo para estar en contacto con algunos conocidos, amigos o familiares. Los infantes expresaron en las grabaciones y videos una forma de fantasear con su futuro, sus deseos y aspiraciones, imaginando una realidad diferente de la que se encuentran viviendo.

La utilización de las herramientas permitió a los infantes afirmar sus derechos y expresar sus opiniones; así también, les ofreció múltiples maneras de comunicarse y de estar en contacto con sus familias y amigos. Además, las tecnologías de la información y la comunicación son un gran canal de intercambio cultural y una fuente de entretenimiento. Las tecnologías fortalecieron y aumentaron las posibilidades de comunicación, así como las habilidades de coordinación y colaboración entre iguales, situación que se reflejó con las prácticas comunicativas, ya que jugaron un papel importante para preparar a los niños y niñas para tener la capacidad de comunicar, intercambiar, criticar y presentar información e ideas que favorecieran la participación y contribución positiva a la cultura digital.

Las herramientas digitales mediaron y generaron nuevas estructuras de sentido con nuevas significaciones para los infantes que van construyendo su realidad. En este sentido, los procesos comunicativos, la interacción y el nuevo significado

que fueron adquiriendo las habilidades digitales en la vida de los infantes, así como las decisiones de cómo aprovechar y gestionar las tecnologías, ponen en evidencia cómo fueron desarrollando el “ser”, donde fluyen los hechos de su vida; o en palabras de Sen (2000): potenciar metas que uno desea desarrollar para ser o hacer aquello de lo que tenemos razones para valorar. De esta forma, las capacidades de los infantes se vieron concretadas a partir de la mediación de las herramientas tecnológicas desde el contexto de los infantes, para lograr ser capaces de apropiarse de conocimientos y actuar provocando cambios desde su espacio de enunciación.

CONCLUSIONES

Las diferentes etapas de la investigación permiten dar cuenta de los hallazgos que favorecieron la apropiación de las habilidades digitales como una forma de trabajar a favor del desarrollo que atiende las voces de las niñas y niños desde el enfoque sociocultural; además de dar cuenta de su propia realidad, del contexto y condiciones en las que se encuentran, de sus características y opciones personales, y de las metas y propósito que tienen, así como de entender de qué manera el uso de la tecnología facilitó el desarrollo de las capacidades.

Las habilidades de los infantes emergieron de la coparticipación entre sus integrantes a partir de un taller de edu-entretenimiento como una forma de experiencia abierta, centrada en el libre intercambio de conocimientos, bajo estructuras francas y horizontales que promovieron la interactividad para estimular la experimentación-investigación, la convergencia, la reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos. La perspectiva de considerar la interacción como una unidad de convivencia social fue configurando la dinámica constitutiva del proceso de comunicación mediado por las herramientas tecnológicas empleadas, emergiendo formas alternativas de narrar, de aprender, de relacionarse con los otros para desarrollar las habilidades digitales orientadas hacia una ciudadanía digital.

El papel de los pares fue importante para la apropiación de los recursos tecnológicos, pues durante las producciones que elaboraron compartían sus conocimientos y ponían de manifiesto sus capacidades alcanzadas, ya que interactuaron, compartieron, produjeron, tomaron decisiones, se organizaron y colaboraron, creando un escenario de recepción, lo cual, en términos de la perspectiva del desarrollo humano de Amartya Sen, significa que promover habilidades digitales en

comunidades marginales extiende sus capacidades “como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos” (Sen, 2000, p. 19).

La mayoría de las niñas y niños emplearon los dispositivos para producir, a partir del entretenimiento, videos, tráileres, historietas, entre otros, en diferentes aplicaciones, como TikTok, iMovie, Comic Page, Comic Caption, con un nivel de conocimiento básico para, poco a poco, alcanzar el nivel avanzado, demostrándose en la puesta en práctica con el uso de las herramientas y dispositivos digitales. Con lo que, desde una perspectiva antropológica, como señala Winocur (2009), la apropiación tecnológica puede ser entendida como el conjunto de procesos socioculturales que intervienen en el uso, la socialización y la significación en diversos grupos, pues se realiza desde un *habitus* determinado e involucra un capital simbólico asociado al mismo.

Por último, las prácticas comunicativas se vincularon al entretenimiento, configurando el espacio clave para comprender lógicas de habilidades que no responden a los modelos escolares, pero que pueden ser capitalizadas productivamente en la vida cotidiana. De tal manera que los infantes construyeron su conocimiento a medida que interactuaban con herramientas tecnológicas hasta lograr la capacidad de integrar las habilidades digitales, creando experiencias de interacción y transformando su espacio en un entorno colaborativo.

El edu-entretenimiento como estrategia de este proyecto permitió conocer cómo ocurren las habilidades digitales. También permitió que la comunicación horizontal de los infantes, a partir de las actividades, movilizara la construcción de sentido a partir de su realidad para desarrollar ambientes socioemocionales, alentadores de inclusión social y de empoderamiento.

Las herramientas tecnológicas como apoyo en el taller de E-E fueron percibidas, adoptadas, utilizadas y apropiadas, materializando distintas prácticas comunicativas identitarias, vinculando el contexto de los infantes, las mediaciones y la apropiación digital, que redundó en el acceso y el uso de la tecnología, asumiendo un rol estructurante y potencialmente transformador, brindando oportunidades a los participantes para ejercer sus capacidades con responsabilidad social y contribuir a su desarrollo.

Los infantes articularon cadenas de significación como: conocimiento, práctica, reflexión, habilidades digitales, futuro, autonomía, libertad, experiencia, toma de decisiones y bienestar. Estos significantes dimensionan a los infantes que son interpelados por el uso de herramientas digitales.

Sin embargo, para avanzar hacia una mejor comprensión de la infancia digital, como lo precisa Dezuanni (2018), “todavía queda mucho por aprender sobre

las complejidades de las experiencias en medios digitales por parte de los niños, en constante evolución” (Dezuanni, 2018, p. 83).

REFERENCIAS

- Boal, A. (2006). Theater of the oppressed. En C. for S. C. Consortium (Ed.), *Communication for Social Change. Anthology: Historical and Contemporary Readings*. (pp. 87-102).
- Boumann, M. (1999). *Collaboration for pro-social change: The turtle and the peacock. The entertainment-education strategy on television*. Thesis Wageningen Agricultural University.
- Castells, M. (2006). *La Era de la información. La sociedad red (Vol. 1)*. Siglo XXI.
- CDigital_INTEF. (2015). *Video 3.2. Enseñar la competencia digital en el aula*. 8 de mayo. <https://bit.ly/3cZKqkJ>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- CONEVAL. (2021). *Informe de evaluación de la Política de Desarrollo Social en México* (Número 160). www.coneval.gob.mx
- Crovi, D. (2012). Apropiación: una apropiación conceptual. En I. Portillo, M. y Cornejo (Ed.), *¿Comunicación Posmasiva? Revisando los entramados comunicacionales y los paradigmas teóricos para comprenderlos* (pp. 149-161). Universidad Panamericana.
- Dezuanni, M. (2018). Hacia la comprensión de las vidas digitales de los niños en China y Australia. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 57, 81-90.
- Díaz-Murillo., M. del P., Cueva-González., M. O., & Castiblanco-Moreno., C. E. (2020). Proceso de co-creación de una cartilla tipo cómic para conocer problemas sentidos por niños(as) campesinos. *Humanidades Médicas*, 20(1), 28-47.
- Díaz Barriga, F. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso México*. UNICEF.
- Dubois, A. y, & Cortés, J. J. (2005). *Nuevas Tecnologías de la Comunicación para el Desarrollo Humano*. HEGOA.

- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges, *European Early Childhood Education Research Journal*, 15:2(197-211). <https://doi.org/DOI: 10.1080/13502930701321477>
- Enghel, F. (2014). Children's Well-Being and Communication. En *Handbook of Child Well-Being* (pp. 2135–2150). Asher Ben- Springer.
- Freire, P. (2018). ¿extensión o comunicación? Siglo XXI.
- Kemmis, S., y McTaggart, T. (1989). *Como planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kleine, D. (2010). ICT4WHAT? using the choice framework to operationalise the capability approach to development. *Journal of International Development*, 22, 674-692. <https://doi.org/10.1002/jid>
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, consciencia, personalidad*. Pueblo y Educación.
- Martín-Barbero, J. (2016). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili Editor.
- Orozco, G. (2017, junio 25). El espectador. *Mediaciones, recepción y educación mediática en Edumed17*, 1.
- Pérez-Soto, F., Escamilla-García, P. E., Figueroa-Hernández, E., & Pérez-Figueroa, R. (2020). Bienestar infantil y capacidades humanas entre niños, niñas y adolescentes (NNA) trabajadores de zonas agrícolas rurales en México. *Papeles de Población*, 26(105), 97-129. <https://doi.org/10.22185/24487147.2020.105.23>
- Pérez, Rubio, J. (2011). Actualidades Pedagógicas Comunidades de práctica como sistemas emergentes de aprendizaje Comunidades de práctica como sistemas emergentes de aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, 1(58), 15-27.
- PNUD. (1996). *Informe sobre desarrollo humano*. Ediciones Mundi-Prensa.
- Rascón-Gómez, M.-T., Cabello-Fernández-Delgado, F., & Alvarado-Jódar, A. (2019). Miradas multimedia sobre resiliencia y educación: innovación comunicativa para la resiliencia de la infancia en riesgo social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, X, 157-169. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2019.28.434>
- Reguillo, R. (1998). De la pasión metodológica o la (paradójica) posibilidad de la investigación. En *Tras las vetas de la investigación cualitativa: perspectivas y acercamientos desde la práctica* (p. 265). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). <https://books.google.com/books?id=x-G0RxWqpeRYC&pgis=1>
- SCT. (2019). *Marco de Habilidades Digitales*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/444450/Marco_de_habilidades_digitales_vf.pdf
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.

- Sunkel, G. (2010). *TIC para la educación en América Latina*. Comisión Económica para América Latina.
- Tapia, J. M. (2019). La transversalidad de las tecnologías de información y comunicación. *Educación Superior*, VI((NO. 1)), 14–21.
- Tena, R. R., Gutiérrez, M. P., & Cejudo, M. del C. L. (2019). Technology use habits of children under six years of age at home. *Ensaio*, 27(103), 340-362. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701752>
- Tufte, T. (2015). *Comunicación y cambio social*. Universidad del Rosario.
- UNESCO. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. En *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (Vol. 15, Número 6). UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, Inclusión y Cultura de Paz*. Pehuén Editores.
- UNESCO. (2013). Enfoque estratégico sobre Tics en educación en América Latina y El Caribe. En *Oficina de Santiago Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- UNICEF. (2014). Derechos de la infancia en la era digital. *DESAFÍOS*, 18, 1–12.
- UNICEF. (2016). *Estado Mundial de la Infancia*. www.soapbox.co.uk:
- UNICEF. (2017). *Niños en un mundo digital*. www.unicef.org/SOWC2017
- UNICEF. (2019). *La agenda de la infancia y la adolescencia 2019-2024*.
- UNICEF México. (2018a). *Informe Anual México 2018*. <https://unicef.org.mx/Informe2018/Informe-Anual-2018.pdf>
- UNICEF México. (2018b). *LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN MÉXICO*.
- UNICEF y CONEVAL. (2019). *Pobreza infantil y adolescente en México 2008-2016*.
- Uranga, W. (2018). <https://bit.ly/2G0FMVG>. La comunicación es acción: comunicar desde y en las prácticas sociales. <https://bit.ly/3i1HhAk>
- Valencia, J., & Magallanes, C. (2016). Prácticas comunicativas y cambio social: potencia, acción y reacción. *Universitas Humanística*, 81, 15-31.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.

EXPERIENCIAS DOCENTES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESCUELAS PRIMARIAS DE VILLAS DE NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN, DE LA CIUDAD DE AGUASCALIENTES

Víctor de Jesús Hernández Ceballos

RESUMEN

El presente artículo muestra los resultados de una investigación de corte cualitativo, realizada bajo el método fenomenológico, que buscó analizar las experiencias de docentes de educación primaria respecto a la atención a la diversidad en el sector de Villas de Nuestra Señora de la Asunción, en Aguascalientes, Ags. La interpretación de la experiencia se realizó bajo la perspectiva planteada por Max Van Manen, permitiendo al investigador dividir en temas las entrevistas realizadas y encontrando información valiosa que permite concluir que el contexto presenta una serie de retos para el docente, que existen diferencias entre los alumnos que están respaldados por un contexto familiar sólido, que el docente atiende a la diversidad sin sentirse capacitado para ello en un primer momento, pero que a través de la auto-capacitación y el trabajo entre pares puede dar una atención adecuada a los casos que se le presentan.

Palabras clave: Experiencias docentes, atención a la diversidad, discriminación, inclusión, contexto social.

Correo electrónico: hernandez.cebillos.victor@crena.edu.mx

Institución: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

Línea temática: Prácticas docentes inclusivas

INTRODUCCIÓN

El ser humano, desde que nace, es susceptible de ser educado. La educación primera se da en el seno familiar, pero cuando no se da, nuestra supraorganización democrática en la que hemos depositado nuestra voluntad llamada Estado debe intervenir en pos de tutelar el interés superior del menor; es decir, es su obligación proveer de lo necesario para que los ciudadanos tengamos acceso a la educación, no como dádiva o prestación de la autoridad, sino como derecho humano.

La Convención sobre los derechos del niño, emitida por la UNICEF (2006), obliga a los gobiernos del mundo a respetar y defender una gama de derechos irrenunciables en favor de la infancia, pero que, en la práctica, no siempre son respetados ni tutelados por las autoridades gubernamentales. Dentro de esos derechos se encuentra el derecho a la educación, que consiste en que “las niñas y niños tienen derecho a la educación en igualdad de oportunidades. Las autoridades deben implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todo el mundo y fomentar el desarrollo de la secundaria” (Agudo et al., 2016).

Las modificaciones recientes al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, identificadas como la Nueva Escuela Mexicana, establecen que ésta será: democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural, plurilingüe y de excelencia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019); sin embargo, hasta el momento no se han establecido las acciones que se emprenderán para lograr la equidad y la inclusión. Aunado a ello, y según los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (2017), desarrollada y presentada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 20.2% de la población mayor de 18 años declaró haber sido discriminada por alguna característica o condición personal, tono de piel, manera de hablar, peso, estatura, forma de vestir, arreglo personal, clase social, lugar donde vive, creencias religiosas, sexo, edad y orientación sexual. La encuesta refiere que uno de los ámbitos en los que se practica la discriminación es en la escuela, en la que se percibe que no se respetan los derechos de las personas, no hay apertura a la diversidad y donde existen prejuicios que impactan directamente a los estudiantes.

La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2018) define la discriminación como:

...toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades. (Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, 2018, p. 1).

Es pertinente mencionar que el fenómeno de la discriminación no es exclusivo de un sector de la población, de un grupo social, o de determinados lugares y espacios públicos, sino que se pueden encontrar hallazgos de prácticas sociales aceptadas, que en sí pueden contener distintos tipos de discriminación, vulnerando de esta manera derechos fundamentales de las personas en demérito de la convivencia social y comunitaria.

En cuanto a la Apertura a la diversidad, en la Encuesta Nacional sobre Discriminación (2017) se precisa que algunas personas están de manera consciente en contra de determinados grupos de la sociedad, sin embargo, hay muchas otras que son inconscientes de su conducta y actitudes discriminatorias, mostrando rechazo a personas extranjeras (39%), a personas transexuales (33%), a homosexuales (30%), a personas de religión distinta a la suya (22%), a personas indígenas (15%) y a personas con discapacidad (15%).

En relación con la Apertura a la diversidad en el hogar, 56% de los encuestados muestra rechazo a que su hija o hijo se case con una persona con SIDA/VIH, 43% a que su hija o hijo se case con una persona del mismo sexo, 13% a que su hija o hijo se case con una persona de religión distinta a la suya, 14% a que se case con una persona con discapacidad, 7% a que se case con una persona indígena y 5% a que se case con una persona pobre.

Por otro lado, en referencia a los Valores y actitudes, en la Encuesta Nacional sobre Discriminación (2017), la sociedad da apertura a acciones según el grado de permisividad para justificar o no algunas prácticas o conductas, destacando que 64.4% de la población justifica poco o nada que dos personas del mismo sexo vivan como pareja, así como 56.6% de la población justifica poco o nada que las personas practiquen tradiciones o costumbres distintas a las mexicanas.

En la Encuesta Nacional sobre Discriminación (2017), en el estado de Aguascalientes, 16.9% de las personas encuestadas declararon haber sido discriminadas por algún motivo, ubicándose por debajo de la media nacional del 20.2%.

Sin embargo, en el ámbito de Valores y actitudes, el porcentaje de rechazo se ubica por encima de la media nacional, pues 66.5% de la población de Aguascalientes encuestada justifica poco o nada que dos personas del mismo sexo vivan juntas como pareja, 56.6% justifica poco o nada que las personas practiquen tradiciones

o costumbres distintas a las mexicanas. Justifican mucho o algo llamar a la policía cuando hay jóvenes reunidos en una esquina (58.8%), siendo el más alto del país, en el que la media es de 39.8%.

En lo que respecta al ámbito de Prejuicios, también el estado de Aguascalientes se ubica por encima de la media nacional, pues 64.9% de la población encuestada está de acuerdo en que la mayoría de las y los jóvenes son irresponsables y 22.6% está de acuerdo en que las mujeres deben ayudar en los quehaceres del hogar más que en los hombres.

Estos datos muestran una realidad social en Aguascalientes en la que los valores, actitudes y prejuicios sociales están presentes en el imaginario colectivo y, por consecuencia, los niños que acuden a la escuela primaria traen dentro de su bagaje de concepciones y aprendizajes previos asimilados estos prejuicios, que a la postre generan actitudes discriminatorias.

Ante estas condiciones sociales se enfrenta el docente del nivel de educación primaria, teniendo dentro de sus obligaciones la de generar ambientes inclusivos que propicien la armonía en el trabajo del aula.

El docente de educación primaria debe ser consciente de que las barreras para el acceso a la educación se encuentran presentes, y son externas e internas al sistema educativo, puesto que el fenómeno de la educación no puede ser visto como un ente aislado, ajeno a la sociedad y a la época en que se está viviendo, por tanto, los aspectos extraescolares también impactan dentro del aula de clase, y en ocasiones ese impacto forja una barrera de tal magnitud que por más que se intente derribar con trabajo dentro de la escuela resulta ser una tarea imposible, sobre todo en aquellos casos donde la violencia, el abandono y la marginación social se encuentran presentes.

El fenómeno de exclusión social tiene un impacto directo en la dimensión económica del estudiante, traduciéndose en la tenencia de desigualdades de condiciones de vida, de ingresos económicos, de situación y seguridad laboral, en carecer de una vivienda digna, pero también en la imposibilidad de tener acceso a un servicio de salud de calidad, así como el acceso a una educación de calidad.

Los sistemas educativos, si no se rigen por la inclusión y equidad, podrían constituirse como la primera fuente de exclusión social, la idea de inclusión debe significar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de acudir a un centro escolar donde comiencen a desarrollar las competencias básicas que aseguren una vida adulta con dignidad. Lejos de esto, se separa a los alumnos por condición física, se etiqueta por cuestiones como el abandono y fracaso escolar, generando exclusión en las escuelas.

Así pues, el problema que se atendió en la presente investigación radica en que, en la población de Aguascalientes, existe un marcado rechazo a la diversidad, existen prejuicios y valores que incitan a que exista discriminación hacia las personas, estas condiciones se presentan también en espacios escolares; sin embargo, desde la Constitución política del país y de la Ley General de Educación se establece que la escuela debe promover la inclusión desde sus prácticas. Por tanto, surgió el interés de descubrir las experiencias de vida en cuanto a la atención a la diversidad y situaciones de discriminación que les ha tocado vivir a docentes de educación primaria dentro de sus escuelas, considerando que es en la escuela donde convergen creencias, prejuicios y costumbres que los alumnos traen como bagaje de sus hogares, y que los docentes tienen dentro de sus obligaciones atender todas las situaciones que se presentan en un aula de clase, como la atención a la interculturalidad y a la diversidad, equidad de género, desarrollar un trabajo colaborativo en comunidad y demás, para permitir a las y los estudiantes tener un ejercicio libre del derecho humano a la educación.

Los docentes con los que se realizó la investigación son del nivel de educación primaria de seis escuelas¹ del municipio de Aguascalientes, todas ubicadas en el sector nororiente de la ciudad, dentro del sector de Villas de Nuestra Señora de la Asunción: escuela primaria “2010 Bicentenario de la Independencia de México”; escuela primaria “2010 Centenario de la Revolución Mexicana”; escuela primaria “Símbolos patrios” –turnos matutino y vespertino–; escuela primaria “Juana de Asbaje” y escuela primaria “José Jesús González Rivas”.

De acuerdo con Olvera Zurita (2017), el fraccionamiento Villas de Nuestra Señora de la Asunción es el fraccionamiento más poblado de la ciudad de Aguascalientes que, en conjunto con otras colonias del oriente de la ciudad, agrupa a la mitad de la población de la capital del estado.

Los fraccionamientos ubicados en este sector de la ciudad registran una alta incidencia en cuanto a problemáticas sociales, como inseguridad, delincuencia, violencia, desintegración familiar, suicidios, etcétera, ubicándose como el sitio de Aguascalientes donde más delitos se comenten, derivado del consumo de drogas y desempleo por parte de la población que ahí habita (Olvera Zurita, 2017).

Herrera Nuño (2020) menciona que, de acuerdo con las proyecciones del Consejo Nacional de Población, en este sector de la ciudad solamente 1% de la población es mayor de 60 años, es decir, se está ante el escenario de una población relativamente joven en comparación con la zona centro, poniente y norte de la ciudad, donde el porcentaje de la población mayor ronda entre 14% y 20%.

¹ Contando como dos escuelas los turnos matutino y vespertino de la escuela primaria “Símbolos patrios”.

En el mismo sentido, Ruvalcaba y González (2020) observan que en el sector Guadalupe, donde se ubican tres de las seis escuelas primarias seleccionadas para la investigación, habitan 3,706 infantes de 0 a 11 años, 955 jóvenes de 12 a 17 años, y de 18 a 59 años 5,511, reportando solamente 97 adultos mayores. Se tiene, entonces, una población mayoritariamente joven, además de que existe una gran cantidad de niños en edad de asistir a la escuela primaria.

Las mismas autoras refieren que los problemas sociales más recurrentes fueron: el hacinamiento, puesto que las viviendas fueron diseñadas para albergar hasta 5 habitantes y en la realidad las habitan de 8 a 10 personas; viviendas abandonadas, debido a que los beneficiarios no tuvieron la posibilidad de pagar su crédito; vandalización de viviendas abandonadas, lo que hace visible la inseguridad de las familias que habitan la zona; la ubicación, pues expresan que los tiempos de traslado a los centros de trabajo son muy largos; y escasas rutas de transporte público; pero consideran que el principal problema es la violencia intrafamiliar. Existe en el sector una Unidad de Atención operada por el Instituto Municipal de la Mujer de Aguascalientes, que funciona como refugio para mujeres maltratadas y violentadas, y que ofrece atención médica y psicológica, asesoría legal, talleres, entre otros servicios (Ruvalcaba & González, 2020).

Así pues, es una zona urbana con situaciones sociales, económicas, de inseguridad y violencia que necesariamente inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje que se trabaja en el aula de escuela primaria.

La principal pregunta de investigación es: ¿Qué experiencias educativas tienen respecto a la atención a la diversidad las y los docentes de educación primaria que laboran en el sector de Villas de Nuestra Señora de la Asunción (VNSA)?; y las preguntas subordinadas: ¿Quiénes son los profesores que atienden las escuelas primarias ubicadas en VNSA?, ¿Qué experiencia de vida enuncian en torno a la diversidad en el aula? y ¿Cómo han accionado las y los docentes ante las situaciones que implican atención a la diversidad en el aula?

El objetivo general es: Analizar las experiencias educativas que tienen respecto a la atención a la diversidad las y los docentes de educación primaria que laboran en el sector de Villas de Nuestra Señora de la Asunción y los objetivos específicos: Reconocer quiénes son los profesores que atienden las escuelas primarias ubicadas en VNSA; Describir qué experiencia de vida enuncian en torno a la diversidad en el aula; y Comprender las acciones de las y los docentes ante las situaciones que impliquen atención a la diversidad en el aula.

La investigación que se presenta es importante porque arroja beneficios a corto, mediano y largo plazo. A corto plazo al descubrir las experiencias de vida en cuanto a la atención a la diversidad y situaciones de discriminación que les

ha tocado vivir a docentes de educación primaria dentro de sus escuelas, obteniendo información valiosa en el ámbito educativo. A mediano plazo permitirá realizar un intercambio de experiencias entre pares, para que del trabajo colaborativo se obtengan ideas para transformar su práctica docente en pos de atención a la diversidad en el aula de manera adecuada. A largo plazo podría ayudar a la autoridad educativa en el diseño e implementación de políticas públicas que permitan atender a esa población que se encuentran en zona de vulnerabilidad.

La experiencia que obtienen los docentes de educación primaria a través de la práctica cotidiana es una fuente de información que debe ser valorada y tomada en cuenta para la transformación constante del sistema educativo. Es, con esta experiencia que han tenido los docentes en la atención a la diversidad, que se puede exponer la realidad en cuanto a la exclusión y a la discriminación que existe en aula de clase, además de descubrir los prejuicios sociales con los que las y los alumnos de educación primaria llegan al aula.

La educación tiene la posibilidad de cambiar la orientación de una sociedad en la que los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes, más marcados, con mayor arraigo en el imaginario colectivo y, por esa razón, empujan a un número cada vez mayor de ciudadanos a vivir una vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho.

MARCO REFERENCIAL

Larrosa (2006) refiere que la experiencia supone en primer término un acontecimiento que pasa, a pesar de algo, y que en ocasiones ese algo no depende del sujeto en cuestión, pudiendo ser un resultado que no depende de sí mismo, ni de sus palabras, ni de sus ideas, ni de sus sentimientos, ni de sus saberes, su poder o de su propia voluntad.

Señala que se debe considerar que la experiencia sucede de algo exterior, algo que el sujeto vive fuera de sí mismo. Por lo que menciona que

...No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. (Larrosa, 2006, p. 89).

Por otro lado, Mèlich (2010) precisa que se debe distinguir entre vivencia y experiencia. La vivencia sucede sin dejar huella en el sujeto; en cambio, señala que la experiencia es lo que nos pasa con lo que pasa. Igualmente señala que una experiencia no es previsible, no permite que sea planificada, contrario a la vivencia, que sí se puede planificar.

Señala el autor que la experiencia provoca intriga en el sujeto que la vive, por lo que la respuesta que se da a la experiencia vivida no puede preverse de manera cierta, es en ese momento cuando comienza el proceso de interpelación, cuando sucede la comprensión de la experiencia.

Por su parte, Dewey (2004) menciona que la experiencia está constituida por la totalidad de las relaciones que tiene el individuo con el medio ambiente. Se deben tomar en cuenta todas las interacciones que suceden entre las personas y el contexto, pues influyen mutuamente entre ambos. Señala, además, que la experiencia tiene un aspecto activo y otro pasivo que se combinan, el aspecto activo se relaciona con experimentar a través de un ensayo, mientras que el pasivo implica un sufrimiento o padecimiento; menciona que cuando se experimenta algo, se hace algo con ello, posterior a esa actividad padecemos las consecuencias.

Van Manen (2003) considera que la experiencia vivida parte de una estructura temporal, pues nunca se puede entender de manera inmediata a la que se manifiesta, pues se requiere de hacer un proceso reflexivo para entenderla, por lo que la apropiación del significado de la experiencia vivida es siempre de algo que ya ha pasado, que no se volverá a repetir en las mismas condiciones en que se dio, pero que además es imposible de entender totalmente en su riqueza y profundidad.

La interpretación de la experiencia se caracteriza, entonces, por relacionar lo particular con lo universal, una parte con el todo, un episodio con la totalidad. Al ser imposible reconocer toda la riqueza de una experiencia vivida, se debe entender la esencia de la misma, a lo que Van Manen llama cualidad, y debe ser reconocida en la experiencia en retrospectiva. Refiere Van Manen que las experiencias vividas acumulan importancia cuando, a partir de la reflexión realizada, se unen para recordarlas. A través de meditaciones, conversaciones, fantasías u otros actos de interpretación se le asignan significados a los fenómenos de la vida vivida. Pero al margen del proceso de reflexión de la experiencia existe una conciencia implícita, que no es reflexiva, que consiste simplemente en mi presencia, en lo que estoy haciendo. Esa conciencia significa estar en el mundo, estar viviendo, una conciencia de estar en el momento en que se vive la vida, por lo que la conciencia reflexiva se nutre de la conciencia implícita para poder generar significados de la experiencia teniendo un nuevo conocimiento.

Es en el pensamiento de Van Manen sobre la experiencia y su forma de interpretarlo en la que se rige la investigación planteada, pues a partir de procesos reflexivos temáticos, se obtiene el significado de las experiencias vividas por los docentes que laboran en escuelas primarias del sector de Villas de Nuestra Señora de la Asunción, en la ciudad de Aguascalientes.

En el ámbito educativo, es imprescindible que al hablar del proceso de aprendizaje se haga referencia al contexto y su influencia en el desarrollo, sin embargo, se debe considerar que este concepto no tiene un significado único y que depende del espacio en el que se use.

Vargas Cancino (2019) refiere que “para comprender uno o varios hechos (independientemente de sus características) hay que tomar en cuenta las condiciones en que se producen” (p. 34). Por lo que el contexto debe comprenderse con la forma en que es utilizado. La autora propone entender el contexto como una “herramienta analítica que permite identificar una serie de hechos, conductas o discursos (en general, elementos humanos y no humanos) que constituyen el marco en el cual un determinado fenómeno estudiado tiene lugar en un tiempo y espacio concretos.” (Vargas Cancino, 2019, p. 34).

Aarón Gonzalvez (2016) considera que se debe tener en cuenta lo valioso que es el contexto, para que a partir de ahí se pueda construir un escenario de enseñanza aprendizaje que genere buenos resultados. Refiere la autora que si se logra realizar un análisis adecuado del contexto se tendrá una mirada clara sobre lo que rodea al estudiante “desde su entorno más cercano como son sus compañeros, sus docentes y el andamiaje institucional que se encarga del proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 46).

Es decir, que el contexto inicia desde el entorno escolar inmediato del alumno, y también se debe considerar dentro del contexto la práctica de los docentes, la forma en la que éstos se conducen, el aspecto administrativo de la escuela, y las relaciones que se generan entre los agentes de la comunidad educativa.

La inclusión es un término muy amplio que se aborda en diversos ámbitos, principalmente en el educativo. Parrilla (2002) establece que la inclusión educativa significa “participar en la comunidad de todos, en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o permanecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje, en la escuela, etcétera”. La UNESCO define inclusión educativa como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2008). Por otro lado, Escribano y Martínez (2013) establecen que la inclusión educativa es una dimensión general que atañe a todos

y que significa la creación de un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas: la propia inclusión educativa, sociología de la educación, antropología cultural, psicología social, psicología del aprendizaje, didáctica general y didácticas especiales, etcétera.

Es importante aclarar las amplias diferencias que presentan los conceptos de inclusión e integración educativa, que comúnmente son confundidos y aplicados de la misma manera. Santiago Rossano (2007) aclara de manera concreta estos dos conceptos. En cuanto a integración, refiere que “es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas, sin ser necesarios hacerlos partícipes de esta” (p. 10). Por otro lado, se encuentra la inclusión, la cual consiste en el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la escuela regular a los estudiantes que se encuentran segregados y aislados del resto; de manera que participen activamente en la escuela, aprendiendo junto con los demás niños, gozando de los mismos derechos (Rossano, 2007, p 10).

La diferencia que plantea el autor entre estos dos términos es bastante clara y concreta; la integración recae en solamente incorporar al alumno dentro del aula de clases, mientras que la inclusión es no sólo incorporarlo, sino también hacerlo partícipe del proceso educativo, logrando con esto el logro de los aprendizajes.

Aguerrondo (2008) señala que la inclusión debe consistir en la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizajes del alumnado, independientemente de su procedencia social, cultural, así como de sus características individuales, considerando también las motivaciones, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje que poseen cada uno de ellos.

Damm menciona que en una escuela inclusiva “el componente principal es que el establecimiento pone en el centro al propio estudiante, enfatizando no sólo sus logros académicos sino también su desarrollo integral” (Damm, 2008).

Luego entonces resulta indispensable que se atiendan los factores socioemocionales que se presentan durante el proceso, y el docente al estar involucrando en él debe de ser proactivo, brindar una atención cálida y cercana. Según Jordán (2008), el docente que realiza esto influye de manera directa y positiva en el desarrollo del alumno, quien se siente seguro dentro del contexto del aula al identificar a su maestro como figura central de su inclusión.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, pues se centra en las experiencias de vida en cuanto a la atención a la diversidad y la discriminación que tienen los docentes de educación primaria, buscando reconocer las experiencias de discriminación que han vivido y explicar cómo han atendido la diversidad en sus aulas. Se realizó tomando en consideración las características del contexto en el que laboran, así como las propias de los docentes.

La perspectiva bajo la cual se analizaron los datos obtenidos en la investigación es la fenomenológica hermenéutica, que tiene su fundamento en el estudio de las experiencias de vida respecto de un fenómeno desde la perspectiva de los sujetos que participan en el mismo, en este caso, la atención a la diversidad por parte de docentes de educación primaria.

Van Manen considera que en la investigación fenomenológica “lo más importante siempre es el significado de la experiencia vivida” (2003, p. 80). Y en este método de investigación, se busca tomar prestadas las experiencias de vida de otras personas, así como sus reflexiones acerca de las experiencias, para comprender el significado de experiencia humana.

En el caso particular de la investigación sobre experiencias educativas de los docentes en la atención a la diversidad, se logró entender qué significado tiene para ellos ser un docente que atiende a la diversidad en el aula en el contexto en que laboran, conocer las experiencias que han tenido en su vida de docentes, reconociendo el valor pedagógico que tienen.

Los docentes con los que se realizó la investigación son del nivel de educación primaria de seis escuelas del municipio de Aguascalientes, todas ubicadas en el sector nororiente de la ciudad, dentro del sector de Villas de Nuestra Señora de la Asunción: 1) escuela primaria “2010 Bicentenario de la Independencia de México”; 2) escuela primaria “2010 Centenario de la Revolución Mexicana”; escuela primaria “Símbolos patrios”, en ambos turnos, 3) matutino y 4) vespertino; 5) escuela primaria “Juana de Asbaje”; y 6) escuela primaria “José Jesús González Rivas”. Se entrevistó a un total de seis docentes de educación primaria, uno de cada escuela seleccionada para realizar la investigación.

Para el análisis de la experiencia, Van Manen (2003) propone aislar los aspectos temáticos de la experiencia compartida para que a partir de los mismos se tenga una comprensión del fenómeno educativo que se está estudiando.

Se optó por elegir los siguientes temas: ¿Por qué ser docente?; Relación con el contexto de la comunidad; Impacto del contexto en la práctica docente; Experiencias en atención a la diversidad, tanto positivas como negativas; Cómo atienden la diversidad.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con respecto al primer tema de análisis, ¿Por qué ser docente?, de las entrevistas aplicadas se obtuvo que la tradición familiar es razón importante para elegir la carrera de docente de educación primaria, pues de los seis entrevistados todos encontraron la vocación en su familia, al tener padres, madres, tíos y demás personas cercanas a su núcleo familiar que desempeñaban esta profesión. Además, se encuentra que la vocación comienza a determinarse desde corta edad, pues los seis entrevistados decidieron ser docentes cuando aún cruzaban por la edad de la adolescencia.

El segundo tema, *Relación con el contexto de la comunidad*, muestra que los docentes que han laborado en el contexto de Villas de Nuestra Señora de la Asunción con el paso del tiempo encuentran un arraigo, pues el docente logra generar empatía y solidaridad con el contexto, su vocación pedagógica se convierte además en una vocación social, que es necesaria para mejorar el estado de cosas y las condiciones de vida que imperan en el sector, al que el docente ya se integró. Ninguno de los docentes entrevistados tiene proyectado cambiarse en el corto plazo de lugar de trabajo, a pesar de que todos describen el contexto como muy pesado, con una alta incidencia de problemáticas sociales, inseguridad, delincuencia, comercio de drogas, violencia y desintegración familiar.

En cuanto al tercer tema de análisis, *Impacto del contexto en la práctica docente*, los docentes entrevistados comentan que adaptan su práctica docente al contexto en el que se está laborando, sobre todo en el tipo de recursos y materiales didácticos que les piden a los alumnos, pues son sabedores de la compleja situación económica que vive la mayoría de las familias o tutores, por lo que modifican su planeación a las características de la población. Refieren, además, que es marcada la diferencia entre los alumnos que asisten al turno matutino y los que asisten al vespertino, teniendo mayores posibilidades económicas los primeros.

Además, aunque las escuelas del sector son de reciente creación, la funcionalidad total de la infraestructura dura muy poco tiempo, pues los integrantes de la propia comunidad de Villas son los que provocan daños y realizan robos en las escuelas.

En cuanto al tema *Experiencias en atención a la diversidad*, se encontraron experiencias valiosas, que demuestran la atención a la diversidad, derivada de las características del contexto en el que se actúa. Algunos docentes relataron de manera entusiasta, pues dieron cuenta de alumnos que lograron superar las adversidades del contexto y están cursando ya el nivel de educación superior, o que están laborando en negocios propios. Comentan que, aunque son pocos los casos, sí existen alumnos y alumnas de excelencia, y en esos casos de éxito los entrevistados observan un factor común, que es la atención de la familia al estudiante de primaria, pues refieren que las madres o padres de familia que están al pendiente de la educación de sus hijos son los que obtienen mejores resultados, contrario a las y los niños que crecen sin la atención directa de sus padres, que son los que están en riesgo de deserción escolar, además de que son los que generan mayores problemas en los grupos.

En este sentido, remarcaron la importancia de la familia en el proceso de educación. Los docentes, cuando saben que sus alumnos provienen de un entorno familiar firme, dan por sentado que una alumna o alumno no tendrá problemas para aprender y cumplir con lo que les solicitan, pues a la familia se le atribuyen cuestiones de estabilidad emocional, afectiva y un ambiente libre de violencia, que es una buena plataforma para que el estudiante comience su preparación académica.

Según lo relatado por los docentes hay problemáticas sociales graves, como drogadicción de sus alumnos, embarazo a temprana edad de alumnas, abuso sexual hacia menores, venta de drogas, participación en actividades del crimen organizado, además de que sus alumnos han sido observadores de crímenes hacia sus padres.

Se reconoce la importancia que tiene que la figura del docente interactúe de manera emocional con sus estudiantes, que conozca la situación familiar de la que provienen. Además, queda en relieve que la labor docente en estos contextos abarca más allá de la función de desarrollar competencias en los estudiantes, pues varios de ellos acuden a la escuela en busca de un refugio a la situación personal que están viviendo.

Los docentes que laboran en estas condiciones sociales se reconocen como faltos de conocimiento y capacitación para atender las consecuencias que generan estos hechos de violencia en sus alumnos, y ante ello, al no sentirse capacitados

para explicar a sus alumnos las razones, prefieren pasarlos por alto, evitando abordarlos en clase, como el caso de un docente, que relató que le tocó conocer del asesinato de una alumna de la primaria a manos de su madre.

Relacionado con el último tema, *Cómo atienden a la diversidad*, en un principio los docentes se reconocieron como no capacitados para atender los casos que se les presentan; sin embargo, también muestran el compromiso para capacitarse respecto a cómo atender esas situaciones, para ello, generalmente utilizan la autocapacitación a través de materiales que les han compartido para su función como docentes, además de que realizan investigación por su propia cuenta en Internet.

Los entrevistados manifiestan interés por atender la diversidad y también por capacitarse para ello, fundamentando su actuación en la atención a la diversidad en los conocimientos que la propia experiencia les ha dado; además, reconocen la importancia del trabajo en comunidad que se da al interior de las escuelas, pues a partir del intercambio de experiencias con los otros docentes de la escuela primaria en los espacios de Consejo técnico aprovechan para resolver dudas y hacerse sugerencias respecto de la atención de un caso particular.

Señalan que es constante que se presenten casos de discriminación en los grupos en los que han trabajado, pero los atienden, en un primer término, involucrando a los padres de familia, aunque refieren que existen casos en los que los padres o tutores no se involucran.

Refieren que el contexto se presta para que haya discriminación debido a las problemáticas sociales, pues sus alumnos viven en contacto con violencia, con desintegración familiar, delincuencia, abuso sexual, iniciación de la vida sexual a temprana edad. Mencionan, también, que algunos niños no se limitan en lo que hacen y dicen, pues no les importa hacer sentir mal a sus compañeros, en ello influye lo que viven en su casa y en la comunidad.

Además, muestran interés en que todos sus alumnos se involucren en las actividades y que se beneficien de una formación integral, independientemente del origen familiar, social, cultural, económico o religioso que tengan, pues consideran que con la interacción que se da entre todos se genera un ambiente enriquecedor.

Consideran que es responsabilidad de todos los docentes generar un aula inclusiva, en la que todos los alumnos se sientan parte de ella, sin segregación ni exclusiones, generando conciencia en todos.

CONCLUSIONES

Los hallazgos encontrados dan cuenta de docentes que están comprometidos con la atención a la diversidad y que poseen un amplio bagaje de experiencias relacionadas. La información proporcionada podría llevar al diseño e implementación de políticas públicas que permitan atender las situaciones sociales que se presentan en Villas de Nuestra Señora de la Asunción.

Además, se obtiene que los docentes reconocen a la figura familiar como la parte fundamental para que un alumno de educación primaria tenga éxito académico y que el padre, madre o tutor del alumno resulta esencial en el proceso de apoyo para lograr los aprendizajes.

Por otro lado, a pesar de que las condiciones del contexto son difíciles, los seis docentes entrevistados no tienen pensado cambiarse de escuela ni de sector, pues consideran que ya están acoplados a la forma de vida de VNNSA, mostrando además que tienen un compromiso social con los alumnos que asisten a su grupo.

Asimismo, se encuentra que los docentes sí atienden la diversidad presente en su salón, y que a pesar de que reconocen no estar capacitados para ello, buscan autocapacitarse o una capacitación entre pares que les permita obtener estrategias para atender las situaciones que se les presentan.

Por último, refieren que la discriminación es un fenómeno que se da de manera constante entre sus alumnos, atribuyendo su origen a lo que se vive en la familia y el contexto de la comunidad.

REFERENCIAS

- Aarón Gonzalvez, M. A. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, (25), 34-48. Disponible en <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Aguerrondo, I. (2008). La educación inclusiva. El camino hacia el futuro, conferencia internacional de educación. Ginebra. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

- Agudo, A.; Gutiérrez, O.; Laorden, C.; Linde, P. & Puentes, P. (2016). Niños durante 70 años. Ediciones El País. Diciembre 2016. Disponible en <https://elpais.com/especiales/2016/planeta-futuro/unicef-con-los-ninos/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, CPEUM (2019). Artículo 3°. H. Congreso de la Unión.
- Damm, X. (2008). Educación inclusiva ¿Mito o realidad? (Informe Final). Santiago, Chile: FONIDE, Ministerio de Educación. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17899>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Escribano Gonzalez, A., & Martinez Cano, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Herrera Nuño, E. (2020). Procesos de envejecimiento y ciudades amigables. *La Jornada Aguascalientes*. Recuperado de <https://www.lja.mx/2020/09/procesos-de-envejecimiento-y-ciudades-amigables-el-apunte/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2017). Encuesta Nacional sobre Discriminación. Principales resultados. Autor.
- Jordán, J. A. (2008) El profesorado ante la educación intercultural. En E. Castella, C. Pinto Isem, y J.A. Jordán Sierra (Coords.), *La Educación intercultural, una respuesta a tiempo* (pp.78- 100). Universitat Oberta de Catalunya.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2018). Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, última reforma del 21 de junio de 2018.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Olvera Zurita, C. (2017). Villas de Nuestra Señora de la Asunción: La otra mitad de la ciudad. *La Jornada Aguascalientes*. Recuperado de <https://www.lja.mx/2017/11/villas-nuestra-senora-la-asuncion-la-otra-mitad-la-ciudad/>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Rossano, S. (2007). La cultura de la diversidad y la inclusión educativa. Ponencia presentada en el V Encuentro Internacional “Las Transformaciones de la Profesión docente frente a los actuales desafíos”. Disponible en http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/LA%20CULTURA%20DE%20LA%20DIVERSIDAD%20Y%20LA%20INCLUSION%20EDUCATIVA.pdf

- Ruvalcaba, S. E. D., & González, C. Á. (2020). Participación ciudadana como medio para elevar la calidad de vida de las jefas de familia residentes de 2017 a 2019 en el Fraccionamiento Villa de Nuestra Señora de la Asunción de Aguascalientes. Propuesta de Educación Social. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 10(19), 121-150.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación. Ginebra.
- UNICEF. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF Comité Español. Madrid. Disponible en <https://www.un.org/es/events/children-day/pdf/derechos.pdf>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Vargas Cancino, H.C. (2019). Violaciones, derechos humanos y contexto: herramientas propuestas para documentar e investigar. Colección FLACSO. Disponible en <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/57168>

EL USO DE LAS TIC COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EN EL AULA CON ALUMNAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Brenda Karina Calderón Santoyo
Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz
Cinthya Pamela Macías Becerra

RESUMEN

El presente documento tiene como objetivo analizar las TIC como herramientas que promueven la inclusión educativa en los ambientes de aprendizaje escolares y que favorecen el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales. Los referentes principales son las competencias profesionales (DOF, 2012) que demanda el perfil de egreso de la Educación Normal 2012, las competencias docentes (Perrenoud, 2007) que debe poseer todo profesional de la educación y las competencias transversales demandadas por la sociedad del conocimiento (Ramírez, 2010). El tipo de estudio es cualitativo, y considera como método la etnografía digital, la cual refleja la realidad social que han vivido por la pandemia del COVID-19 las estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar para la atención de su práctica profesional.

Palabras clave: competencias profesionales, educación inclusiva, práctica profesional, TIC.

Correos electrónicos: calderon.santoyo.brenda@crena.edu.mx
gutierrez.ruiz.patricia@crena.edu.mx
macias.becerra.pamela@crena.edu.mx

Institución: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

Línea temática: Formación docente y tecnologías aplicadas al conocimiento

INTRODUCCIÓN

Desde la reforma educativa del 2012, en el plan de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar (DGESuM, 2021a), se incluyó para primer semestre el curso “Las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) en la educación”, y para segundo semestre, “La tecnología informática aplicada a los centros escolares”. En el rediseño curricular de la licenciatura en Educación Preescolar en el 2017 estos dos cursos desaparecieron. Éstos, hay que mencionarlo, eran muy importantes para desarrollar las competencias profesionales (DOF, 2012) en los futuros docentes de la educación básica y para dominar las herramientas tecnológicas en su formación académica y práctica profesional y poder utilizarlas como estrategia de inclusión educativa. En este sentido, surge la necesidad de investigar y analizar la integración de la tecnología que hacen las normalistas de la licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) en su práctica docente en las escuelas de educación básica (preescolar) y su desarrollo de las competencias para poder lograr el perfil de egreso que mencionan los planes y programas de la Educación Normal 2012 (DGESuM, 2021b).

La presente investigación, entonces, emerge de la necesidad de dar respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento, tomando como referencia las *competencias profesionales* que deben adquirir las futuras licenciadas en la Educación Preescolar para intervenir en el aula y resolver las problemáticas socioeducativas como lo es la inclusión. Las TIC son herramientas útiles para potenciar la inclusión en el aula, por lo tanto, es importante hacer énfasis en que hablar de inclusión no es reducirse a hablar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (SEP, 2013), por el contrario, es identificar las necesidades de índole económico, pertenecer a alguna etnia diferente, a un género no binario o hablar una lengua o idioma diferente; es por eso que las TIC juegan un papel fundamental en las estrategias para potenciar la inclusión dentro de las aulas, por consecuencia, se detecta como una necesidad en las futuras docentes en el diseño de estrategias en el aula que permitan la integración de una sociedad de conocimiento plural, democrática y socialmente justa con acciones para formar individuos desde la educación básica lo suficientemente competitivos, aprovechando los avances científicos, humanísticos y tecnológicos que impacten en una mejor calidad de vida para toda la sociedad en México.

Con la presente investigación se busca alcanzar el siguiente objetivo general: Analizar las competencias profesionales que poseen las alumnas normalistas de

la licenciatura en Educación Preescolar al implementar las TIC en la práctica profesional para una educación inclusiva. Y los siguientes objetivos específicos: 1) Identificar las competencias genéricas que poseen las alumnas de la licenciatura en Educación Preescolar en el octavo semestre al implementar las TIC en la práctica profesional para una educación inclusiva; 2) Reconocer las competencias transversales que poseen las alumnas de la licenciatura en Educación Preescolar en torno del uso de las TIC en la práctica profesional para una educación inclusiva; y 3) Establecer las competencias docentes que implementan las alumnas de la licenciatura en Educación Preescolar en torno al uso de las TIC en la práctica profesional para una educación inclusiva.

MARCO REFERENCIAL

Las TIC han cambiado de forma radical los métodos tradicionales de acceder al mundo del conocimiento, por lo que, desde esta perspectiva, la inclusión forma parte de estas nuevas formas de enseñar y aprender, sobre todo ante las demandas sociales de la educación en México y de las competencias profesionales de los futuros docentes en las Escuelas Normales. Hay que retomar las competencias que todo profesional de la educación básica debe poseer, por lo tanto, es importante que se indaguen las perspectivas de las competencias docentes desde varios autores. Perrenoud (2007) es uno de los principales autores que han sido pioneros en identificar y determinar la integración de las competencias docentes que se consideran prioritarias para la formación continua del profesorado de educación básica y su vinculación con el uso de las TIC y la inclusión educativa. El autor integra diez *competencias docentes* que debe poseer el profesional de la educación: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) Gestionar la profesión de los aprendizajes; 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5) Trabajar en equipo; 6) Participar en la gestión de la escuela; 7) Informar e implicar a los padres o tutores; 8) Utilizar las nuevas tecnologías; 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y 10) Organizar la propia formación continua.

Otro punto para abordar es la educación inclusiva en México. El proceso de educación se dio al inicio como una modalidad de integración educativa en el año de 1993. La investigación realizada por García et al. (2003) dio a conocer que los avances del proceso para la inclusión educativa eran muy escasos, fue

entonces que la Subsecretaría de Educación Básica en conjunto con la educación Normal y el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional pusieron en marcha el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE). Derivado de los resultados del PNIE, se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). En el PNIEE se dejó de usar el término integración educativa, reemplazándolo por el de educación inclusiva. Según Booth y Ainscow (2002), el término educación inclusiva hace referencia a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, para ofrecerles a todos y todas una educación de calidad.

Por ello la importancia y la perspectiva que tienen el plan y programa de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar, que establecen la educación inclusiva y vinculan las competencias profesionales y genéricas que debe poseer el nuevo docente de educación básica. Las competencias genéricas (SEP, 2011) son la base y se incluyen dentro de las competencias profesionales del egresado de la educación normal como parte integral de su formación inicial y en el desempeño de su práctica docente, por lo que se deben tomar como eje y punto de partida para poder analizar las competencias profesionales.

Las competencias profesionales (SEP, 2011) tienen un carácter específico y están integradas por conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar la práctica profesional en escenarios reales. Las competencias profesionales permitirán que el egresado de las Escuelas Normales atienda y resuelva situaciones y problemas en el contexto escolar, además de colaborar activamente en su ámbito educativo y en la gestión y organización del trabajo institucional. A continuación, se expresan las competencias profesionales:

1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica,
2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica,
3. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa,
6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el

respeto y la aceptación, 7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, 8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación, 9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (SEP, 2011, p. 12).

Las demandas de la sociedad del conocimiento integran las competencias necesarias para hacer frente a la formación y educación inclusiva. Tal como lo menciona Ramírez (2010), las competencias docentes basadas en las demandas del conocimiento del siglo XXI que debe poseer un profesor son las *competencias transversales* que requiere la sociedad del conocimiento y se clasifican en: Aprender por cuenta propia, Saber buscar información, Ejercer pensamiento crítico, Plantear y resolver problemas, Participar en redes, Trabajar colaborativamente, Usar las TIC, Gestionar información, Manejar el idioma inglés y Saber comunicarse. Las competencias transversales demandadas por la sociedad del conocimiento (Ramírez 2010) son los conocimientos, habilidades y actitudes que todo individuo debe poseer para hacer frente a las necesidades actuales en cualquier contexto. En su conjunto, las competencias profesionales (SEP, 2011), las competencias profesionales transversales (Ramírez, 2010) y las competencias que todo profesional de la educación debe poseer (Perrenoud, 2007) son las habilidades, conocimientos y actitudes que un docente del siglo XXI debe poseer para hacer frente a las demandas actuales de la sociedad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación emerge de la necesidad de dar respuesta a las demandas educativas tomando como referencia las *competencias profesionales* que deben tener las futuras licenciadas en la Educación Preescolar para poder hacer frente a las necesidades de enseñanza y aprendizaje y a la inclusión educativa. Los futuros docentes son los que se comprometerán con la integración de un México en una sociedad de conocimiento plural, democrática y socialmente

justa, emprendiendo acciones para formar individuos desde la Educación Básica lo suficientemente competitivos aprovechando los avances científicos, humanísticos y tecnológicos que impacten en una mejor calidad de vida para toda la sociedad en México.

Desde la reforma educativa del 2012, en el plan de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar (DGESuM, 2021a) se incluyó para primer semestre el curso Las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) en la educación y en el segundo semestre La Tecnología Informática (TI) aplicada a los centros escolares, con el objetivo de mejorar la práctica educativa a través de la implementación de las herramientas educativas en el aula adaptándolas al contexto y al ambiente educativo.

En el rediseño curricular de la licenciatura en Educación Preescolar en el 2017, estos dos cursos desaparecen (Las TIC en la educación y la TI aplicada a los centros escolares). Así, surge la necesidad de esta investigación, de analizar la integración de la tecnología que las normalistas de Educación Preescolar del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes hacen en su práctica educativa en las escuelas de educación básica (preescolar) con la implementación de las TIC en el desarrollo de las *competencias profesionales* para poder lograr el perfil de egreso que mencionan los Planes y Programas de la Educación Normal (DGESuM, 2021b), prescindiendo de los cursos que promovían las TIC en la educación.

METODOLOGÍA

Se determinó el enfoque cualitativo para la presente investigación a través de un estudio etnográfico digital (Martínez, 2009) de corte hermenéutico interpretativo, que permite observar el fenómeno educativo para la identificación de las competencias profesionales en las alumnas normalistas con la implementación de las TIC en su práctica profesional en la educación preescolar.

Este tipo de estudio etnográfico digital orienta el proceso metodológico de la investigación, ya que desde marzo del 2020, debido a la contingencia sanitaria del COVID-19, por órdenes de las autoridades estatales del Instituto de Educación de Aguascalientes se indicó continuar con las clases en la modalidad en línea para toda la educación básica. La principal técnica de recolección de información que se utilizó en el enfoque cualitativo fue la observación en la etnografía digital, tal y como ocurre el fenómeno de investigación en las condiciones reales

sociales, y el principal instrumento fue la guía de observación (ver Anexo 1), que permitió observar la práctica profesional en línea de las maestras en formación en los jardines de niños, además de un grupo focal de alumnas en formación con una guía de temas de discusión (ver Anexo 2) y un cuestionario con preguntas abiertas (Ver Anexo 3), que se aplicó a las normalistas de los tres grupos de octavo semestre. La población participante en la investigación fue de 90 alumnas (que conforman tres grupos: A, B, C, de la licenciatura en Educación Preescolar que cursan el octavo semestre de la generación 2018-2021 del CRENA). Se tomó en cuenta una muestra no probabilística de un grupo focal de seis alumnas. Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas mediante la plataforma de Google Forms a las alumnas de los tres grupos que no participaron en el grupo focal.

DESARROLLO

El primer instrumento fue la guía de observación para la etnografía digital, que tuvo como propósito observar la práctica profesional en línea de las seis maestras en formación desde el curso de “Práctica Profesional” de la malla curricular del Plan y Programa de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar 2012 y el trabajo en línea que se llevaba a cabo en el jardín de niños.

La observación comenzó en el periodo de prácticas profesionales, con octavo semestre. Inició el 22 de febrero y finalizó el 2 de julio del 2021, por ello, se le pidió a cada alumna invitar a las investigadoras a los grupos de WhatsApp, puesto que fue la principal plataforma para trabajar con los niños y padres de familia; también, se tuvo una reunión previa con las titulares de grupo del jardín de niños, también denominadas tutoras, así como con la directora del jardín de niños. Se empezó a documentar la información en un diario de campo, en el que se describieron los hechos para la etnografía digital de cada una de las alumnas observadas en la intervención pedagógica en línea, desde el curso de Práctica Profesional, en Classroom, y el trabajo en línea en el jardín del preescolar en los grupos de WhatsApp de cada grado y grupo, así como la observación de las clases en línea en tiempo real por las plataformas correspondientes (Facebook, Meet, entre otras).

Enseguida se consensó con las seis alumnas del grupo focal mediante una reunión en Meet de Google sobre la realización del grupo de discusión que tendría verificativo el día 9 de abril del 2021 con la temática propuesta. Se les explicó la intención

del grupo de discusión, que era dialogar respecto a temáticas que abordan las competencias profesionales de las alumnas del octavo semestre de la licenciatura en Educación Preescolar al implementar las TIC en la práctica profesional en línea. Se comentó que la discusión sería grabada con fines investigativos a través de Meet de Google, en donde se recabaría información que sería tratada confidencialmente; además, que se abordarían las temáticas desde la experiencia que se ha tenido con el programa federal “Aprende en Casa” (modalidad en línea).

Para continuar con el proceso investigativo se diseñó el cuestionario para realizar la invitación. El instrumento se aplicó por medio de un formulario de Google a través de un enlace web que se envió a través de las jefas de cada grupo de alumnas del octavo semestre mediante los grupos de WhatsApp con el oficio correspondiente de autorización por parte de la directora y la subdirectora de preescolar de la institución, además de la explicación del objetivo del instrumento.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se rescatan las siguientes categorías más relevantes derivadas de las Competencias profesionales del Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 2011), Competencias docentes en la formación continua del profesorado de educación básica (Perrenoud, 2007) y las Competencias Transversales demandadas por la Sociedad del Conocimiento (Ramírez, 2010):

- 1) *Organizar y animar situaciones de aprendizaje en las planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.* Independientemente del estatus académico de las practicantes, tanto en la observación de la práctica profesional en línea, como en el grupo de discusión y con los cuestionarios aplicados, se identificó que esta competencia profesional la poseen todas las practicantes, puesto que planificaban con base en los aprendizajes esperados del Plan de Estudios de Aprendizajes Clave de la Educación Preescolar, de la organización curricular y del Enfoque Pedagógico. Cabe señalar que ninguna de las planeaciones de las seis alumnas estaba realizada con base en los aprendizajes esperados del programa “Aprende en

Casa III². No se observó que las planeaciones de las practicantes estuvieran realizadas con base en los intereses, motivaciones y necesidades formativas, ya que no existía un diagnóstico realizado por ellas mismas que lo evidenciara.

- 2) *Generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica, gestionando la progresión de los aprendizajes.* La mayoría de las maestras practicantes en línea fomentaron los ambientes formativos y de inclusión con recursos como videos, imágenes o audios, que enviaban a los grupos del WhatsApp para que los padres de familia y los niños pudieran realizar las actividades y alcanzar los aprendizajes esperados. Se recibían las evidencias de trabajo en los grupos de WhatsApp de cada padre de familia o tutor y maestra tutora titular del grupo. Cada practicante contaba con alrededor de 23 grupos de WhatsApp privados por cada padre de familia o tutor y alumno.

Las practicantes promovían un clima de confianza y de inclusión dentro del WhatsApp con imágenes de saludos, motivándolos a trabajar y contestando las dudas de los padres de familia mediante los grupos privados de WhatsApp; sin embargo, en las cuatro semanas observadas de la práctica profesional sólo se realizó una sesión de clase de videollamada en una sala del Messenger de Facebook con motivo de la primavera, y esto lo hizo sola una alumna normalista de nivel académico más destacado. Se observó que, en la clase de la videollamada del Messenger, la practicante les presentaba el reglamento de ésta: ser puntuales, ubicarse en un lugar cómodo, etcétera. No se vio reflejado el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje, como se observaría en una clase presencial, puesto que no se realizaban las clases interactivas virtuales, sólo se recababan evidencias en fotos, videos o audios descargados de Internet con los productos que se les solicitaban.

En las cuatro semanas observadas de práctica profesional en línea, dos de las alumnas normalistas, una de nivel destacado y otra de nivel medio académico, realizaron dos videos demostrativos de la clase por abordar, en donde se explicó qué y cómo se iba a realizar la actividad. No se observó una comunicación eficiente –como que se comunicaran con los niños y con los padres de familia en forma sincrónica para ver los avances en la progresión de los aprendizajes– y tampoco se observaron las condiciones físicas en el aula de acuerdo con las características de los alumnos y del grupo debido a la práctica en línea, sólo se observó que las practicantes decoraron su lugar de trabajo desde el que transmitieron el video demostrativo.

En la etnografía digital de la práctica, conforme pasó el tiempo de las semanas de práctica profesional, cuatro de las alumnas normalistas hicieron sus videos demostrativos más sofisticados, con imágenes y animaciones, realizados y editados en varias aplicaciones: Inshot, Youcut, Canva, Zepeto, Kinemaster y Pinterest. Dos de las practicantes de nivel bajo y de nivel medio académico realizaron pocos videos demostrativos sin edición gráfica.

Según el cuestionario aplicado, la mayoría de las alumnas aseveran que ha sido un gran reto la práctica en línea, ya que han tenido que adecuar su manera de enseñar y al no conocer a sus alumnos físicamente, no pueden realizar un seguimiento en el aprendizaje adecuado, ya que muchos alumnos están ausentes por muchos factores, esto hace que no logren sus aprendizajes, y que las estrategias de enseñanza no resulten satisfactorias; sin embargo, destacan que están en un proceso de constante adaptación.

- 3) *Emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.* Esta competencia fue deficiente en todas las maestras en formación en la práctica en línea, ya que sólo se realizó la evaluación formativa con las evidencias que se recibían al final de la semana y sólo se evaluó aproximadamente a 10 niños por actividad al día, esto fue según la participación que tenían los padres de familia, ya que evaluaban sólo a los niños que enviaban las evidencias. La evidencia se evaluaba haciéndole preguntas al padre de familia, que permitía conocer más sobre cómo realizó la actividad el niño y si se le facilitó o dificultó; sólo en la última semana se observó que una practicante, y eso por recomendaciones de su tutora titular de grupo, realizó una evaluación formulándole preguntas al niño con audios, de manera directa, en los grupos de cada padre de familia. Sólo respondieron, aproximadamente, 5 niños de 23 del grupo. Los instrumentos de evaluación, como listas de cotejo, se les presentaban por medio de imágenes a los padres de familia en el WhatsApp del grupo del jardín de niños para dar a conocer los criterios de evaluación.

La mayoría de las alumnas encuestadas autoevaluaron su práctica en línea como buena, argumentando que aún tienen áreas de oportunidad, como contar con más estrategias para diseñar actividades motivadoras e innovadoras para los niños y conocer más aplicaciones o plataformas para favorecer los aprendizajes; sin embargo, valoraron su esfuerzo, pero también reconocieron que hubo una desmotivación en su trabajo por la poca participación de los niños y los padres de familia en línea.

- 4) *Propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.* En la observación de la práctica en línea de las alumnas normalistas se identificó que sí se promueven actividades para favorecer la equidad de género, la tolerancia y el respeto, lo anterior con situaciones didácticas del ámbito desarrollo personal y social que se implementan en la práctica profesional; sin embargo, no se observó el actuar oportuno ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía. Tampoco se observó la promoción de actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos. No se observó que se atendieran a los alumnos que enfrentaban barreras de aprendizaje y participación a través de actividades de acompañamiento. En este sentido, sólo una de las alumnas de rendimiento medio académico envió actividades especiales a una de sus alumnas con problemas de lenguaje mediante el WhatsApp privado del padre de familia, ya que en el campo de lenguaje y comunicación no podía trabajar a la par de sus compañeros. No se observó la atención de la diversidad cultural de los alumnos para promover el diálogo intercultural, lo que se considera un área de oportunidad.

Se rescata y se coincide en que muy pocas tuvieron que asistir a clases presenciales con algunos niños que no contaban con acceso a Internet, para entregarles las actividades impresas en un cuadernillo de trabajo o incluso realizar videollamadas en horarios extraclase a los padres de familia –que por muchos factores no podían conectarse a las clases en línea en el horario del jardín de niños– para lograr una inclusión educativa.

- 5) *Actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.* Durante la observación de la práctica en línea, todas las maestras en formación asumieron su responsabilidad para el ejercicio profesional de su práctica profesional en línea, cumpliendo con lo que se les solicitaba por parte del CRENA y del jardín de niños. Valoraron la importancia de su función social, cumpliendo sin falta con su práctica profesional en línea en el jardín de niños y con sus clases en línea por videollamadas en Meet de Google del curso de Práctica Profesional y del curso de la Asesoría Metodológica para el Trabajo de titulación en el CRENA, además de la entrega de sus trabajos académicos.

La mayoría de las practicantes no solucionaron conflictos y situaciones emergentes, ya que esto dependía de las decisiones que tomara la tutora y la directora.

- 6) *Utilizar recursos de la investigación educativa ejerciendo su pensamiento crítico para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.* Esta competencia se determinó como un área de oportunidad, ya que de forma muy general se observó que las practicantes utilizaban los medios tecnológicos y fuentes de información para mantenerse actualizadas en las áreas disciplinares y campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social que se necesitan para poder planear e implementar su práctica profesional en línea en documentos de Internet o recursos multimedia, pero hace falta diversidad de estrategias, recursos en la enseñanza y el aprendizaje, ya que sólo se utilizan videos explicativos, imágenes de hojas de trabajo, videos de YouTube, fotografías y algunos audios de las propias practicantes.
- 7) *Trabajar colaborativamente: referida a la capacidad para interactuar y promover sinergias con los miembros de un grupo.* Las alumnas practicantes en la observación de su trabajo docente en línea no se involucraban activamente en los consejos técnicos escolares, sólo participaron como oyentes. En este sentido, se realizó sólo una petición de la directora de un jardín de niños hacia la supervisora de la práctica profesional del CRENA, para que las practicantes participaran más activamente revisando los materiales previos a cada Consejo Técnico Escolar, y fueran exponentes de la información y su socialización. Se observó que sí se evalúan los avances de los procesos de intervención con el diario de trabajo de la practicante, pero no se socializan sus resultados a la comunidad. Entre las mismas practicantes del mismo grado diseñan y socializan las planificaciones, ya que coinciden los aprendizajes esperados de algunas de ellas o de las fechas conmemorativas, también investigaron y socializaron algunos recursos didácticos digitales.

La mayoría de las alumnas en formación encuestadas manifestaron que la colaboración con la maestra titular, sus compañeras maestras practicantes, la directora y docente supervisor del CRENA fue buena, ya que todas han demostrado su apoyo resolviendo las dudas que se presentan y que se tuvo una comunicación constante, activa y con una relación muy amena.

- 8) *Saber comunicarse: referida a la capacidad para leer, escuchar, escribir y hablar un idioma como medios para interactuar con las personas (cara a cara o*

virtualmente), entender sus necesidades y compartir las propias con miras de un beneficio mutuo. En la práctica profesional en línea todas las practican-tes se comunicaban con los padres de familia que participan por medio del WhatsApp grupal y privado; sin embargo, hace falta una comunicación más interactiva, directa y de forma sincrónica tanto con los padres de familia como con los niños en clases interactivas, ya que sólo se observa la parte ins-truccional de la clase y el envío de evidencias sin que se aseguren de que se haya logrado el aprendizaje esperado. La mayoría de las practicantes, al ser encuestadas, respondieron que informan e implican a los padres de familia, ya que son el medio por el cual los alumnos deben lograr sus aprendizajes esperados; sin embargo, falta una comunicación más efectiva con ellos, re-uniones periódicas y de debate presencial para que se involucren más en el aprendizaje del niño.

- 9) *Implementación de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en la práctica profesional.* En la práctica en línea sólo se identificó que las maestras en formación usan el Classroom como herramienta para entregar y retroa-limentar trabajos en la clase del curso de Práctica Profesional. Para su inter-vencción pedagógica en línea usan las herramientas que mejor les favorecen, son más fáciles de utilizar dependiendo del contexto con los padres de fami-lia y del trabajo educativo que lleva la tutora titular del grupo del preescolar. Todas las practicantes utilizaron el WhatsApp como medio de comunicación primordial para el trabajo educativo por su facilidad de uso, accesibilidad y disponibilidad de los padres de familia y tutoras titulares de grupo.

CONCLUSIONES

El logro de las competencias profesionales en el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para una educación inclusiva en las alumnas normalistas se prioriza por el *perfil de egreso* que se debe alcanzar mencionado en los Planes y Programas de estudios 2012 de la licenciatura en Educación Preescolar (DGESuM, 2021a).

De acuerdo con los resultados de la investigación se brindará un informe a los directivos del CRENA y a la coordinación de Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes del Instituto de Educación de Aguascalientes para que se conozcan las *competencias profesionales* que las alumnas poseen con la

implementación de las TIC. Es importante contemplar el impacto que tienen las TIC en la Educación Preescolar cuando las alumnas van y realizan sus prácticas en las escuelas de Educación Preescolar, ya que para el Plan y Programas de la licenciatura en Educación Preescolar 2018 los cursos de las TIC desaparecen de la malla curricular de la licenciatura en Educación Preescolar, asumiendo que las alumnas en todos los cursos del trayecto formativo de la licenciatura deben integrar las tecnologías en su quehacer docente y académico, por lo tanto es necesario conocer si efectivamente las alumnas normalistas trabajan con las TIC y las implementan en su práctica educativa cuando van a sus jornadas de práctica profesional en los preescolares de la entidad.

Es importante generar conocimiento mediante estas investigaciones educativas para conocer las áreas de oportunidad y fortalezas que se tienen en torno a las *competencias profesionales* que se poseen en la práctica docente en línea, para contar con elementos y atender las necesidades de formación y brindar una educación más integral, alcanzando el logro de perfil de egreso del estudiante normalista a través de la implementación de las TIC en la educación básica.

REFERENCIAS

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- DGESuM (2021a). Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. Recuperado de https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/
- DGESuM (2021b). Dirección general de Educación Superior para el Magisterio. Planes de estudio 2018. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>
- DOF (2012). Diario Oficial de la Federación. Acuerdo 652. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_652.pdf
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. F., Mustri, A. y Toulet, I. (2003). “Proyecto de investigación integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. Informe final de investigación (Ciclos escolares 1995–1996)”. En Integración educativa. 1996-2002. Informe final. México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2).
- Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. Recuperado el 28 de septiembre del 2010 de <http://books.google.com.mx>
- Ramírez, M. (2010). *Competencias en la sociedad del conocimiento*, temoa: Portal de Recursos Educativos Abiertos. Recuperado de tema: Portal de Recursos Educativos Abiertos en <http://www.temoa.info/es/node/42489>
- Secretaría de Educación Pública (2011). ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013). Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Diario Oficial de la Federación.

ANEXO 1: GUÍA DE OBSERVACIÓN

NÚMERO:

FECHA:

DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:

INVESTIGACIÓN “COMPETENCIAS EN LAS ESTUDIANTES DEL CRENA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TIC EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL”

PROPÓSITO: Observar y analizar las competencias profesionales que poseen las estudiantes de octavo de la licenciatura en Educación Preescolar al implementar las TIC en la práctica profesional en línea.

A. CARACTERIZACIÓN

NOMBRE:

GRADO Y GRUPO:

JARDÍN DE NIÑOS EN DONDE SE PRACTICA:

GRADO Y GRUPO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA:

INSTRUCCIONES: Según los indicadores de observación, indique las competencias que la alumna desarrolla y cómo se evidencian en la práctica profesional en línea:

B. DOMINIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES (PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR 2012)

1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica.
2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de Educación Básica.
3. Aplica críticamente el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir

al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

4. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
5. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
6. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
7. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
8. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

C. DOMINIO DE COMPETENCIAS EN EL USO DE LAS TIC COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

9. Utiliza de manera crítica y creativa las herramientas de productividad en el uso de las TIC para la solución de problemas y toma de decisiones en el contexto escolar.
10. Aplica herramientas y recursos de las TIC para obtener, comunicar, colaborar y producir información de calidad que contribuya al desarrollo de competencias genéricas y profesionales del futuro docente.
11. Desarrolla proyectos basados en el uso de las TIC para ayudar a los estudiantes a producir soluciones pertinentes a problemas de la actividad docente.
12. Genera entornos de aprendizaje flexibles en el aula integrando las TIC para favorecer el aprendizaje significativo y colaborativo de los alumnos de Educación Básica.
13. Actúa de manera ética ante el tratamiento de la información.

14. Usa herramientas digitales (objetos de aprendizaje, herramientas de colaboración y educación en línea, *software* libre para la educación, herramientas para la gestión de contenidos en la web, entre otras) en las que identifica el potencial educativo para su uso.
15. Planea el uso de las herramientas acorde a los ambientes educativos y evalúa el impacto que tienen en el aprendizaje de los estudiantes.
16. Crea, revisa y utiliza comunidades virtuales educativas asumiendo diferentes roles (docente, estudiante, administrador) con un comportamiento ético dentro de la misma.
17. Utiliza las aplicaciones propias de la plataforma que considera apropiadas para el desarrollo de una asignatura.

D. DOMINIO DE COMPETENCIAS DOCENTES (PERRENOUD, 2007)

18. Organiza y anima situaciones de aprendizaje.
19. Gestiona la progresión de los aprendizajes: Concebir y hacer frente a situaciones problema, ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos.
20. Elabora y hace evolucionar dispositivos de diferenciación: Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.
21. Implica a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
22. Trabaja en equipo.
23. Participa en la gestión de la escuela: Elaborar, negociar un proyecto institucional.
24. Informa e implica a los padres: Favorecer reuniones informativas y de debate.
25. Utiliza las nuevas tecnologías.
26. Afronta los deberes y los dilemas éticos de la profesión
27. Organiza la propia formación continua: Saber explicar sus prácticas. Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.

**E. DOMINIO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEMANDADAS
POR LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO (RAMÍREZ, 2010)**

28. Aprende por su cuenta.
29. Sabe buscar información.
30. Ejerce pensamiento crítico: esta competencia se refiere a la capacidad para determinar el grado de credibilidad que tiene cierta información.
31. Plantea y resuelve problemas.
32. Participa en redes: esta competencia se refiere a la capacidad para establecer relaciones con otras personas con conocimientos tales que potencialmente puedan aportar el valor agregado en una situación.
33. Trabaja colaborativamente: esta competencia se refiere a la capacidad para interactuar y promover sinergias con los miembros de un grupo.
34. Usa las TIC: esta competencia se refiere a la capacidad para identificar las diversas tecnologías de la información que existen, saber en qué contextos se pueden emplear y aplicarlas para el logro de ciertos objetivos.
35. Gestiona información: esta competencia se refiere a la capacidad para almacenar, recuperar y procesar información.
36. Maneja el idioma inglés.
37. Sabe comunicarse: esta competencia se refiere a la capacidad para leer, escuchar, escribir y hablar un idioma como medios para interactuar con las personas (cara a cara o virtualmente), entender sus necesidades y compartir las propias con miras de un beneficio mutuo.

ANEXO 2: GUÍA DE TEMÁTICA PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

Fecha:

Hora de inicio:

Hora de término:

INVESTIGACIÓN “COMPETENCIAS DE LAS ESTUDIANTES DEL CRENA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TIC EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL”

Buenas tardes, les doy la más cordial bienvenida a este grupo de discusión, que tiene como objetivo dialogar respecto a temáticas que abordan las competencias profesionales de las estudiantes del octavo semestre de la licenciatura en Educación Preescolar, al implementar las TIC en la práctica profesional en línea. La discusión será grabada con fines investigativos, en donde se recabará información que será tratada confidencialmente. Se agradece su valiosa participación para llevar a cabo la presente investigación.

A continuación, las siguientes temáticas se abordan desde la experiencia que se ha tenido con el programa federal “Aprende en casa” (modalidad en línea).

1. Cómo han vivido el aprendizaje en línea.
2. Qué experiencias les ha dejado enseñar los contenidos escolares en esta modalidad.
3. Qué desafíos pedagógicos, personales, económicos, entre otros, han enfrentado al hacer uso de las TIC en la práctica profesional en línea.
 - a. Las adecuaciones curriculares o ajustes razonables en la práctica profesional en línea.
 - b. La ética ante la diversidad de situaciones en la práctica profesional en línea.

4. Cómo ha sido la colaboración de la comunidad escolar, los padres y las autoridades y docentes (tutora, directora, supervisor de la Escuela Normal y compañeras practicantes) en el trabajo en línea.
5. Qué habilidades de investigación educativa han desarrollado para el ejercicio de la práctica profesional en línea.
6. Cómo evalúan su práctica profesional línea.

ANEXO 3: CUESTIONARIO

Número de cuestionario:

Fecha de aplicación:

INVESTIGACIÓN “COMPETENCIAS EN LAS ESTUDIANTES DEL CRENA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TIC EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL”

- Estimada participante, el presente cuestionario tiene como objetivo reconocer las competencias profesionales que poseen las estudiantes del octavo semestre de la licenciatura en Educación Preescolar al implementar las TIC en la práctica profesional en línea. La información del presente cuestionario será recabada con fines investigativos y tratada confidencialmente. Se agradece su participación, que es muy valiosa para que se lleve a cabo la presente investigación.
- A continuación, responde las siguientes preguntas con base en la experiencia de la práctica profesional a partir del programa federal “Aprende en Casa” (modalidad en línea).

DATOS GENERALES

Sexo:

Edad:

Grado:

Grupo:

1. ¿Cómo has vivido el proceso de enseñanza en línea en esta pandemia?
2. ¿Qué plataformas y aplicaciones digitales has utilizado frecuentemente para realizar la práctica docente en línea?
3. ¿Cuál ha sido tu experiencia al hacer uso de estas plataformas y aplicaciones digitales en tu trabajo educativo en línea?
4. ¿Cómo has vivido el proceso de aprendizaje de los estudiantes al realizar la práctica profesional en línea?

5. ¿Cuál ha sido tu experiencia al evaluar el aprendizaje de los estudiantes en línea para el logro de los aprendizajes esperados?
6. ¿Cuáles han sido tus implicaciones pedagógicas al usar recursos digitales para la enseñanza de los contenidos escolares en línea?
7. ¿Qué adecuaciones curriculares o ajustes razonables has realizado para la práctica profesional en línea?
8. ¿Cómo ha sido la colaboración con la comunidad escolar, los padres y las autoridades y docentes (tutora, directora, supervisor de la Escuela Normal y compañeras practicantes) en el trabajo en línea?
9. ¿Cómo autoevalúas tu desempeño profesional al enseñar en la modalidad en línea?
10. ¿Qué recomendaciones harías a las maestras en formación de la licenciatura en Educación Preescolar sobre la práctica profesional en línea?

CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES SOBRE CIENCIA DE FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DURANTE SU FORMACIÓN INICIAL

Emanuel Orlando Esqueda Aguilera

RESUMEN

En el presente estudio se hace un análisis del conocimiento disciplinar de futuros docentes de educación primaria con el objetivo de obtener información sobre el conocimiento del contenido de ciencia de estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria de una institución formadora de docentes del estado de Aguascalientes. Se realizó bajo un enfoque cuantitativo de cohortes aparentes, a partir de la aplicación de las pruebas objetivas de EXCALE y PISA, a tres generaciones distintas de estudiantes normalistas, al inicio y término de un año. Esto permitió obtener información desde 2º hasta 7º semestre. Se analizaron los cambios de los tres grupos durante el año evaluado y se compararon los resultados con los otros grupos. Además, se hicieron comparaciones con los resultados obtenidos a nivel nacional. Todo con la intención de responder a la pregunta: ¿Cómo cambia el conocimiento de ciencia de los docentes a lo largo de la formación inicial? El análisis arrojó que los futuros docentes demostraron tener mayor conocimiento de los contenidos evaluados que los estudiantes del país de educación primaria y media superior. No obstante, dentro de la institución se encontró que los grupos con menor tiempo en formación inicial presentaron resultados más

Correo electrónico: esqueda.aguilera.emanuel@crena.edu.mx

Institución: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

Línea temática: Las implicaciones del saber disciplinar en la gestión escolar, en la formación inicial y permanente de profesores y en la práctica y los saberes docentes

altos que aquellos con un mayor tiempo. Los hallazgos abren la puerta para cuestionarse qué tanto influye la formación inicial docente en el desarrollo del conocimiento disciplinar de ciencia de los futuros docentes.

Palabras clave: Formación inicial docente, ciencias naturales, conocimiento disciplinar, educación primaria.

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre formación inicial docente en ciencias en México es un campo poco explorado, pues en su mayoría los estudios se enfocan en los docentes cuando ya se encuentran en servicio (Flores-Camacho, 2012). De los estudios realizados en formación inicial, gran parte suelen llevarse a cabo desde una perspectiva etnográfica. No obstante, en recientes años se ha reconocido la necesidad de complementar la investigación con estudios que utilicen instrumentos estandarizados, que permitan obtener información de muestras más amplias de sujetos.

En la enseñanza de ciencias, no existe un consenso de los aspectos específicos que deben desarrollarse en los docentes durante su formación inicial; sin embargo, por la relevancia que han tenido en la investigación, se pueden recuperar algunos que son imprescindibles. Este texto forma parte de una investigación más amplia sobre los aspectos que Martínez-Rizo (2008) señala como necesarios de desarrollar en la formación inicial docente para que los futuros profesores pueden desarrollar prácticas de enseñanza efectivas de ciencia: conocimiento del contenido, actitudes hacia la ciencia y concepciones sobre la naturaleza de la ciencia (Figura 1).

La investigación general tuvo como objetivo principal: Identificar los cambios que tienen los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, en sus conocimientos, concepciones y actitudes relacionados con sus prácticas de ciencia, a lo largo de su formación inicial y las diferencias existentes de éstos entre estudiantes de diversos semestres de la formación.

Para llevar a cabo el logro del objetivo se pretendió dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación, en este caso, específicamente sobre el conocimiento del contenido:

- ¿Cuál es la situación de los estudiantes en su conocimiento del contenido de ciencias?
- ¿Cómo cambian estos aspectos a lo largo de un año de su formación inicial?
- ¿Qué diferencias se encuentran en estos aspectos entre los estudiantes de diversos semestres de la formación inicial?

DESARROLLO

La formación docente se concibe como un proceso formativo (Mercado, 2010) de aprendizaje permanente en el que los sujetos van desarrollando las competencias necesarias para el ejercicio profesional. Está evidenciado que la formación de un docente se ve influenciada por las experiencias desde sus años en educación básica (Guerra Ramos, 2012; Mercado, 2010), además de los aprendizajes que se adquieren a lo largo de la vida fuera de la escuela (Feiman-Nemser, 2008).

La formación propiamente enfocada en la docencia se organiza en dos momentos: la formación inicial, y la formación continua que en México se denomina también como actualización. La formación inicial tiene un papel importante dentro de la trayectoria profesional del docente, al constituir el periodo en el cual se introducen directamente al conocimiento sistematizado de las disciplinas asociadas con la educación y, de manera parcial y paulatina, a la práctica escolar y la enseñanza (Mercado, 2010). En este periodo se enfrentan a sus primeras experiencias formales de enseñanza, y se les capacita para la segunda etapa (formación continua) que se llevará a cabo durante toda su trayectoria profesional (MEC, 2000, en Mercado, 2010).

Diversos autores sugieren los aspectos que deben impartirse en formación inicial. Ben-Peretz y Lotan (2010) señalan que la mayoría de los programas de formación inicial docente presentan las mismas tendencias en su estructura: cursos de metodologías de las asignaturas (que usualmente asumen ya un conocimiento del contenido por parte de los estudiantes); psicología educativa, que incluye componentes de teorías de aprendizaje y desarrollo infantil o del adolescente; filosofía de la educación; historia del sistema educativo y las instituciones; sociología de la educación; evaluación; y políticas educativas.

En el área específica de ciencia, Martínez-Rizo (2008) señala cinco variables remotas que influyen en las prácticas del docente: conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento pedagógico general, actitudes hacia la ciencia y concepciones sobre la naturaleza de la ciencia. De igual manera, Kennedy (1998) realizó una caracterización similar sobre conocimientos necesarios para la enseñanza de matemáticas y ciencias. A partir de la revisión de literatura y las reformas de formación docente, estableció cuatro características del conocimiento óptimo del docente para la enseñanza de las ciencias:

- a. Conceptual: Comprensión de las ideas centrales de la disciplina y la relación entre éstas; conocimiento detallado y capacidad para razonar, analizar y resolver problemas del área.
- b. Pedagógico: Capacidad para generar representaciones de las ideas de la disciplina de forma apropiada y significativa para los estudiantes.
- c. Epistemológico: Comprensión de la naturaleza del trabajo propio de la disciplina.
- d. Actitudinal: Capacidad de respeto y apreciación del proceso a través del cual es generado el conocimiento.

Estos cuatro aspectos han recibido considerable atención dentro de la investigación educativa en enseñanza de las ciencias, principalmente de manera aislada. En cuanto al conocimiento del docente, se han establecido diversos modelos sobre los dominios que abarcan este constructo, siendo el disciplinar y el epistemológico solamente dos tipos de conocimientos de una amplia variedad de dominios que el docente pone en práctica durante su ejercicio profesional.

Conocimiento del docente

Desde la teoría sociocultural, el conocimiento es definido como la construcción de significados de la realidad por parte del individuo a partir de su interacción social y con el ambiente. Éste se encuentra organizado a partir de esquemas, que son redes de conocimiento integradas, las cuales se van modificando e incrementando conforme se adquiere mayor información. A su vez, cuando se requiere aplicar el conocimiento en alguna situación, los diversos esquemas que guardan relación con ésta interactúan para formar un conocimiento general de la misma (Pritchard & Woollard, 2010).

El término conocimiento es usualmente utilizado para abarcar “todo lo que una persona conoce o cree que es verdad, ya sea o no verificado como verdadero de alguna forma objetiva o externa” (Schallert y Hare, 1991, en van Driel, Berry, & Meirink, 2014, p. 848). El conocimiento docente, por otro lado, es más específico, pues se describe como el conjunto de ideas directamente relacionadas con la profesión que son potencialmente relevantes en las actividades del profesor. Éste es también conocido como conocimiento base para la enseñanza (Meijer, 2010).

Shulman fue uno de los primeros en investigar los tipos de conocimiento que poseen los profesores y que influyen en sus acciones, y desarrolló un número de dominios y categorías del conocimiento docente, los cuales han sido utilizados,

expandidos y refinados por otros investigadores (Meijer, 2010) (Figura 2). En un primer momento señaló tres tipos de conocimiento que influyen en la práctica docente (e introdujo el término de conocimiento pedagógico del contenido), hasta llegar posteriormente a un modelo de siete dominios del conocimiento base para la enseñanza (Gess-Newsome, 2002).

Los siete dominios fueron nuevamente definidos por Grossman (1990 en Carlsen, 2002) en cuatro grupos más generales, que a su vez cuentan con subcategorías (Figura 2): conocimiento didáctico del contenido, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento pedagógico general y conocimiento del contexto educativo. En este modelo, señala como dominio integrador al conocimiento pedagógico del contenido, el cual se ve influido por los otros tres. Gess-Newsome (2002) señala este modelo como “la más comprensiva delimitación del conocimiento base para la enseñanza y sus interrelaciones” (p. 5).

Carlsen (2002) diseñó también un modelo haciendo algunas modificaciones al de Grossman. En el suyo establece cinco dominios generales del conocimiento docente, pues divide el conocimiento del contexto educativo en dos dominios generales: conocimiento sobre el contexto específico (clase y estudiantes) y conocimiento sobre el contexto educativo general (estado y nación, comunidad, escuela y anteriores alumnos). Además, en el conocimiento del contenido reemplaza la subcategoría de “contenido” por la de “naturaleza de la ciencia y la tecnología”, en concordancia con los objetivos educativos de la época establecidos en el Proyecto 2061 (1993 en Carlsen, 2002).

Gess-Newsome (2002) enfatiza la actualización del modelo de Grossman como una visión contemporánea del pensamiento sobre ciencia y su enseñanza. No obstante, a pesar de la cantidad de modelos desarrollados y los avances hechos en cada uno, la misma señala que no se les concibe como una ruta inmutable de las estructuras cognitivas de todo individuo (Carlsen, 2002).

Conocimiento del contenido

El conocimiento del contenido es definido por Shulman (1986, en Deng, 2007) como “la cantidad de conocimiento y la organización del mismo que el docente posee”, con respecto a una disciplina, es decir las estructuras sustantivas y sintácticas de la misma. En sintonía con el modelo de Carlsen (2002), Deng y Luke (2007, en Deng 2007, p. 290) hacen una adición al término y señalan que dicho conocimiento incluye además “la comprensión de la visión desde el punto de

vista epistemológico, las teorías del discurso y la sociología del conocimiento”, lo que guarda estrecha relación con la naturaleza de la ciencia.

En congruencia con este proyecto, se utiliza el concepto del conocimiento del contenido desarrollado por Shulman, y ampliado por Rollnick y Mavhunga (2016), como: la comprensión que tiene el docente del cuerpo de conocimiento de la ciencia y las diversas formas en que éste puede ser comprendido y organizado, así como de las formas en que dicha disciplina evalúa y acepta el nuevo conocimiento.

Schwab (1978, en Rollnick y Mavhunga, 2016) estableció dos tipos de estructuras que conforman el conocimiento de contenido: sustantivas y sintácticas. Éstas podrían considerarse respectivamente como los constructos de “teoría” y “práctica”:

- Estructura sustantiva: Comprende los conceptos, hechos y principios básicos de la disciplina (marcos teóricos) y las formas en que éstos se organizan en diversos tópicos (estructura interna). En otras palabras, la estructura conceptual organizada de la disciplina (Garritz & Trinidad-Velasco, 2004). Incluye además los marcos exploratorios o paradigmas usados para guiar la investigación en el campo (Bernal & Valbuena, 2011).
- Estructura sintáctica: comprende el conjunto de procedimientos a partir de los cuales se establece la verdad o falsedad, así como la validez o invalidez de la afirmación que se haga sobre un fenómeno dado (Schwab, 1978, en Garritz y Trinidad-Velasco, 2004). Un conocimiento adecuado de estas estructuras implica además que el docente conozca, si bien no de manera especializada, los métodos de investigación a partir de los cuales se desarrolla y se acepta el conocimiento.

Grossman (1990 en Bernal y Valbuena, 2011) estableció además una tercera subcategoría denominada como “conocimiento del contenido para la enseñanza”, el cual hace referencia a la “materia” de la disciplina, es decir, información objetiva, organización de principios y conceptos centrales. Este tipo de conocimiento es considerado como resultado de un proceso crítico guiado por las estructuras sustantivas y sintácticas de la disciplina, por lo que es dependiente de las mismas.

MARCO METODOLÓGICO

Se llevó a cabo un estudio extensivo a partir del uso de dos instrumentos estructurados: EXCALE y PISA con la intención de obtener información de una muestra amplia de 84 sujetos, para describir de manera general la situación de los estudiantes en los aspectos analizados, identificar sus cambios a lo largo de un año y establecer comparaciones entre estudiantes de diversos semestres.

La muestra está conformada por tres grupos, de 28, 24 y 32 estudiantes, de la licenciatura en Educación Primaria de una institución formadora de docente del estado de Aguascalientes (tabla 1). Los instrumentos se aplicaron en dos momentos: al inicio y término del año 2016. Por tal motivo los estudiantes estaban cursando semestres distintos en cada aplicación. Se seleccionaron grupos de tres generaciones para tener información de la mayoría de los semestres de la formación inicial, tal como se muestra en la tabla 1.

La selección de los instrumentos utilizados en el estudio se llevó a cabo a partir de una revisión previa realizada dentro de la línea de investigación (Martínez-Rizo, 2015). Se buscaron instrumentos que contaran con evidencias fuertes de validez y confiabilidad por parte de los autores o de instituciones con reconocimiento nacional e internacional. Para el conocimiento del contenido se seleccionaron dos instrumentos:

- Prueba EXCALE: son pruebas aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación para “conocer lo que los estudiantes en su conjunto aprenden del currículo nacional a lo largo de su educación básica” (INEE, 2013, p. 7). Para este proyecto de investigación se utilizaron algunos reactivos de la prueba aplicada en 2009 a los estudiantes de 6° grado de primaria, donde se evaluaron contenidos del currículo de Educación Primaria de 1993.
- Prueba PISA: Es un estudio comparativo y periódico, promovido y organizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyo objetivo es “evaluar en qué medida los estudiantes de 15 años han adquirido conocimientos y habilidades esenciales para participar plenamente en la sociedad” (INEE, 2007, p. 15). Los reactivos aplicados en este proyecto se tomaron de los liberados de ciencias en la aplicación de 2006.

Dado que las pruebas evalúan contenidos distintos sobre ciencia, se realizaron comparaciones entre los resultados de ambas a partir del porcentaje de aciertos.

Además, en los dos casos se llevó el mismo análisis de los resultados con el fin de responder a las preguntas de investigación: inicialmente se realizaron comparaciones en los resultados de cada grupo entre la primera y la segunda aplicación para identificar los cambios durante el año, en caso de haberlos; posteriormente se compararon los resultados entre los tres grupos.

Ya que ambas pruebas se aplicaron anteriormente a nivel nacional, se realizó también un comparativo entre los resultados de los estudiantes de la muestra y los aciertos obtenidos a nivel nacional por parte de los estudiantes mexicanos. Esto con la intención de valorar si existen diferencias, dado el nivel de estudios que llevan ya los estudiantes de formación inicial docente.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

De los tres elementos que conforman el conocimiento del contenido según Grossman (1990, en Carlsen, 2002), únicamente se evaluó el aspecto de contenido, es decir, de información objetiva de los temas de la disciplina. No obstante, este aspecto se evaluó a distinto nivel en cada instrumento. En EXCALE se evaluaron contenidos del currículo de Educación Primaria de 1993; en PISA se evaluaron contenidos para estudiantes que pasaron por toda la educación básica y se evalúa no sólo su dominio, sino su aplicación en diversas situaciones. No obstante, los resultados en ambas pruebas fueron similares en los tres grupos (Figura 3). Entre los principales hallazgos se encuentran los siguientes:

- *Los estudiantes de los tres grupos obtuvieron resultados mayores en la prueba EXCALE que en la prueba PISA*

Al comparar los resultados de los instrumentos, se encontró que los estudiantes demostraron tener un mayor dominio de los contenidos de educación básica enmarcados en el Plan de estudios de 1993. Posterior a éste, fueron sus conocimientos sobre los contenidos de educación básica y la aplicación de éstos en diversas situaciones. Las pruebas de hipótesis demostraron en cada uno de los semestres que las diferencias entre los resultados de las dos pruebas fueron significativas.

Podría decirse que era esperado que se tuviera un mayor conocimiento de contenidos de primaria, pues, además de ser los que abordan dentro de la formación inicial, también son los de menor complejidad al ser contenidos factuales

del currículo. Por otro lado, los contenidos de PISA, aunque se abordaron durante la educación básica, la mayoría ya no se siguen abordando en formación inicial para educación primaria además de implicar un nivel de adquisición conceptual más complejo, al abordarse en situaciones.

- *En ambas pruebas el grupo 1 obtuvo los resultados mayores, mientras que el grupo 3 obtuvo los resultados más bajos*

En la prueba EXCALE, el grupo 1 fue el único que presentó un aumento en sus resultados de la primera a la segunda aplicación. Además, dicho aumento fue significativo, siendo el semestre con el porcentaje de aciertos más alto en esta prueba. A pesar de ser el grupo con menor tiempo en formación inicial, los conocimientos que demostraron al término del 3er semestre fueron superiores a los de los grupos 2 y 3, los cuales ya han estado más tiempo en formación inicial, y quienes además presentaron tendencias negativas. Lo mismo ocurrió en la prueba PISA, a pesar de que las diferencias no hubieran sido significativas.

Este resultado resulta importante si se compara con lo señalado en la investigación. Van Driel, Berry y Meirink (2014) señalan que el docente va incrementando su conocimiento del contenido con la práctica docente. En este proyecto, los grupos 2 y 3, que llevan más tiempo en formación inicial y han trabajado más tiempo en el aula, en el trayecto formativo de práctica profesional (SEP, 2012), presentan menos conocimiento del contenido que los estudiantes del grupo 1, que únicamente han tenido un semestre de práctica. No obstante, hay que resaltar que durante 2º y 3er semestre, es cuando se abordan los cursos relacionados con enseñanza de las ciencias.

- *En los tres grupos hubo un incremento en el porcentaje de aciertos de la prueba PISA, no obstante, en ningún caso fue significativo*

Si bien en los tres grupos hubo un incremento, no se encontraron evidencias de que alguno hubiera presentado cambios significativos en sus resultados de la prueba PISA. Tampoco se encontró evidencia de que los grupos superiores tuvieran mayor conocimiento de estos contenidos que los grupos en semestres inferiores, pues el grupo 1 fue el que presentó los mayores resultados. El cambio en esta prueba no se podría esperar en la formación, puesto que los temas que se ven son apegados al currículo de educación primaria, por lo que no se abordan directamente todos los que se evaluaron en la prueba PISA.

- *Los estudiantes de los tres grupos presentaron resultados más altos que los de los alumnos de educación primaria de México en los contenidos evaluados en EXCALE y PISA*

A partir del comparativo con los resultados de la prueba EXCALE del 2009 se encontró que en los tres conjuntos de contenidos los estudiantes de los tres grupos superaron al promedio nacional, así como a los estratos privado y urbano público, que son los que obtuvieron los porcentajes más altos. Lo mismo se encontró en el caso de los reactivos evaluados de PISA, donde también se compararon los resultados de los tres grupos con los de México y el promedio de los países de la OCDE. En este comparativo se encontró que los estudiantes de formación inicial superan a los resultados de la OCDE, o los igualan en pocos casos. Aunque superan en un mayor porcentaje a los resultados obtenidos por los estudiantes de México.

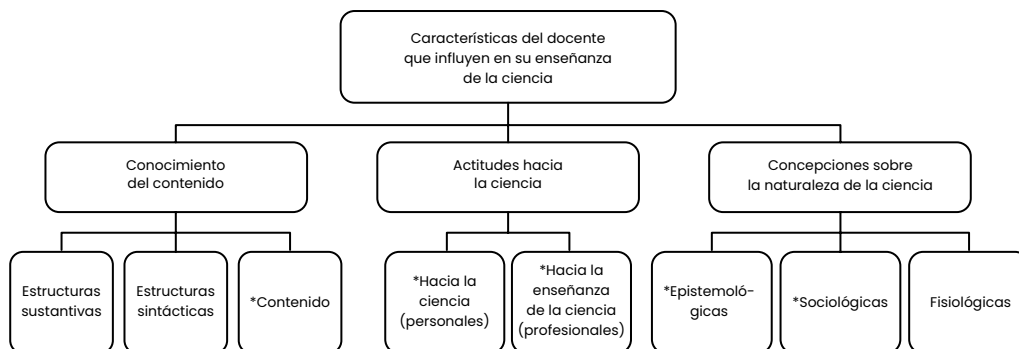
Este resultado, aunque positivo, no implica que el dominio que tienen los docentes en formación sea el suficiente para la enseñanza efectiva de ciencias. Pues como señala Kennedy (1998) debe hacerse una aclaración en cuanto a la calidad y la cantidad del conocimiento del contenido, pues “más no es siempre mejor”. La autora menciona que un dominio de los contenidos del currículo a profundidad es más importante que dominar más contenidos que los señalados en el mismo.

Por otro lado, el estudio refleja un hallazgo relevante con respecto al desarrollo del conocimiento del contenido de ciencias en futuros docentes de formación inicial pues, aunque no se pueden establecer relaciones de causalidad, son de destacarse las diferencias marcadas con respecto al nivel de conocimiento del contenido y el tiempo en formación inicial. Los resultados reflejaron que los grupos con menor tiempo en formación fueron los que obtuvieron mayores resultados, mientras que los grupos cuya educación inicial ha sido mayor presentaron resultados más bajos.

Este trabajo es de relevancia como punto de partida para abrir la puerta a otros investigadores a estudios complementarios donde se analice lo que se está realizando en la práctica docente que influye directamente en estos resultados, bajo un enfoque cualitativo, así como determinar cuáles son otros aspectos que pueden influir en el conocimiento disciplinar de los estudiantes, pues como se señaló anteriormente, la formación docente se ve afectada por diversos factores que van más allá del ámbito educativo. Así mismo, dentro de la disciplina abre interrogantes que permiten profundizar en los métodos de enseñanza de las ciencias y la efectividad de los mismos en las escuelas de formación inicial docente.

Figura 1

Aspectos evaluados en el proyecto que influyen en las prácticas docentes de ciencia



*Aspectos señalados con un asterisco son los que se evalúan en este proyecto.

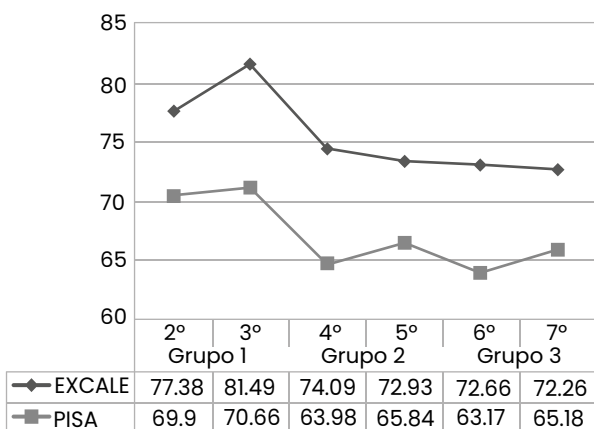
Figura 2*Modelos sobre dominios del conocimiento docente*

Categoría o dominio de conocimiento	Shulman, 1986	Shulman y Sykes, 1986	Shulman, 1987	Grossman, 1990	Carlsen, 2002
Conocimiento del contenido					
Conocimiento pedagógico del contenido					
Conocimiento pedagógico general					
Conocimiento del contexto educativo					
Conocimiento curricular					
Conocimiento de los estudiantes y sus características					
Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos y sus bases filosóficas e históricas					
Conocimiento general de las habilidades					
Rendimiento de las habilidades					
Clave					
Categoría mayor en el modelo					
Subcategoría en el modelo					
Sin referencia explícita en el modelo					

Fuente: Carlsen, 2002.

Figura 3

Porcentaje de aciertos obtenidos por semestre en pruebas de conocimiento del contenido

**Tabla 1**

Organización de la muestra

Grupo	Semestre que cursó durante el proyecto	Sujetos evaluados
1	2°	28
	3°	
2	4°	24
	5°	
3	6°	32
	7°	

REFERENCIAS

- Ben-Peretz, M., & Lotan, R. (2010). Social and Cultural Influences on Teacher Education. En P. Peterson, E. Baker, & B. Mc Graw (Edits.), *International Encyclopedia of Education* (Tercera ed., pp. 525-530). Elsevier-Academic Press.
- Bernal, I., & Valbuena, E. (2011). Estructura sustantiva y sintáctica del conocimiento biológico. Memorias del I Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología (pp. 297-310). Edición Extraordinaria.
- Carlsen, W. (2002). 5. Domains of teacher knowledge. En J. Gess-Newsome, & N. Lederman (Edits.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 133-144). Kluwer Academic Publishers.
- Deng, Z. (2007). Transforming the Subject Matter: Examining the Intellectual Roots of Pedagogical Content Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 279-295.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teacher learn to teach? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre, & K. Demers, *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (Tercera ed., pp. 697-705). Routledge.
- Flores-Camacho, F. (2012a). *La enseñanza de la ciencia en la educación básica de México*. INEE.
- Garritz, A., & Trinidad-Velasco, R. (abril de 2004). El conocimiento pedagógico del contenido. *Educación Química*, 15(2), 2-6.
- Gess-Newsome, J. (2002). 1. Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. En J. Gess-Newsome, & N. Lederman (Edits.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 3-17). Kluwer Academic Publishers.
- Guerra Ramos, M. T. (2012). El currículo oficial de ciencias para la educación básica y sus reformas recientes: retórica y vicisitudes. En F. Flores-Camacho (Coord.), *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México* (pp. 79-92). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2007). *PISA 2006 en México*. INEE.
- INEE. (2013). El aprendizaje en sexto de primaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 06, aplicación 2009. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Cívica. INEE.
- Kennedy, M. (1998). Education Reform and Subject Matter Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(3), 249-263.

- Martínez-Rizo, F. (2008). Estudio Nacional sobre enseñanza de las ciencias naturales en la educación primaria y secundaria de México (Anteproyecto). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez-Rizo, F. (2015). Segunda parte. La enseñanza de ciencias naturales. En F. Martínez Rizo, & Y. Chávez Reyes, *La enseñanza de matemáticas y ciencias naturales en educación básica en México. Revisión de literatura* (pp. 43-104). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Meijer, P. (2010). Experienced Teachers' Craft Knowledge. En P. Peterson, E. Baker, & B. Mc Graw (Edits.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 642-649). Elsevier-Academic Press.
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 149-157.
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. Routledge.
- Rollnick, M., & Mavhunga, E. (2016). The Place of Subject Matter Knowledge in Teacher Education. En J. Loughran, & M. Hamilton, *International Handbook of Teacher Education* (pp. 423-452). Springer.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. SEP.
- van Driel, J. H., Berry, A., & Meirink, J. (2014). Research on Science Teacher Knowledge. En N. Lederman, & S. Abell (Edits.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 848-870). Routledge.

TALLER DE MODALIDADES DE TITULACIÓN: UNA PROPUESTA PARA FORTALECER EL TRABAJO DE TITULACIÓN EN EDUCACIÓN NORMAL

Rosalío Ovalle Morquecho

RESUMEN

Propuesta pedagógica mediante un taller, realizado en la Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc en la ciudad de Nuevo Laredo, Tamaulipas, con las y los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, el cual busca fortalecer el trabajo de titulación y fungir como el inicio y la formalización de las relaciones académicas entre algunos asesores y asesorados. Dado que se trata de la segunda etapa (acción) de una investigación-acción exploratoria, se brinda especial énfasis en la etapa final: revisión. Las tres modalidades de titulación que se estudian son las que formalmente propone el Plan de estudios 2018: portafolio de evidencias, informe de prácticas profesionales y tesis. El taller consta de 16 sesiones, ocho de trabajo activo y ocho de trabajo independiente, divididas en tres módulos, en los que se busca elaborar un total de seis productos. La evaluación que se tiene es de tipo formativa, la modalidad es mixta: virtual y presencial. De acuerdo con las evidencias recolectadas por las y los asesores encargados, el nivel de logro es excelente,

Institución: Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Correo electrónico: tam06.rovallem@normales.mx

Línea temática: Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente

dado que es posible medir el impacto en todos los normalistas. Se sugiere su réplica en otras licenciaturas y en otros contextos.

Palabras clave: educación normal, modalidades de titulación, trabajo de titulación

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta pedagógica se realiza en la Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc (ENUC), ubicada en la ciudad fronteriza de Nuevo Laredo, Tamaulipas. La ENUC es una Institución de Educación Superior (IES) formadora de docentes, fundada en 1952, que pertenece a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) y se rige por la Secretaría de Educación de Tamaulipas (SET). El documento se redacta con enfoque humanista y perspectiva de género en aras de lograr la Educación Inclusiva en educación normal.

El fundamento teórico del taller se ubica en el Acuerdo 14.07.18 (SEP, 2018) y las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (SEP, 2018). Dado que todos los talleristas serán asesores del documento de titulación en la licenciatura en Educación Primaria (LEPRI), se busca justamente dar pie a ese inicio de la relación académica. Con todo y que en el segundo documento se establece que "...todas las modalidades de titulación iniciarán y formalizarán las relaciones académicas con maestras y maestros asesores en el sexto semestre", de manera oficial no existe en la ENUC una materia o carga académica específica para tal fin con las y los estudiantes normalistas, por lo que se propone este modo de organización de las clases: taller (Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2018).

En el Ciclo 2020-2021 (Generación 2017-2021) fue posible observar las áreas de oportunidad de las y los estudiantes de séptimo semestre del Plan 2012 (SEP, 2012) respecto del trabajo de titulación. De acuerdo con entrevistas realizadas con ellos se determinó que uno de los motivos principales fue el desconocimiento de las modalidades de titulación hasta el último año escolar. De manera simultánea, se inició un taller exploratorio en este respecto con la Generación 2018-2022, el fundamento directo formal de la presente propuesta con la primera generación del Plan 2018.

Las y los encargados del taller son los miembros del cuerpo colegiado "Transversalidad en planes y programas de educación normal": Rosalio Ovalle Morquecho, Azalia Griselda Martínez Hinojosa, Diana María Monsiváis García, Karina Mildred Benavides García y Martín Javier Ramírez Morín. La población objetivo son dos grupos de sexto semestre (A y B) de la LEPRI Generación 2019-2023, un total de 54 estudiantes: 13 hombres y 41 mujeres.

En el Ciclo 2021-2022 (Generación 2019-2023) se realiza la segunda fase de la investigación-acción exploratoria (Smith, 2018) denominada acción, en la

que el autor decide implementar cambios respecto del análisis realizado a los resultados obtenidos en la fase de exploración que se realizó en el ciclo anterior. Como menciona Smith (2018), los cambios se fundamentaron en tres puntos de vista diferentes: las sugerencias de las y los estudiantes (generación 2018-2022), las ideas de mejora propias y las opiniones de colegas mediante la observación entre pares; lo anterior se basa en el enfoque 360° (Alles, 2002), en el que se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos: cuestionario (estudiantes), guía de observación (colegas) y diario de campo (propia).

Como parte del diagnóstico en esta etapa de análisis y acción, las preguntas exploratorias que se crearon fueron: ¿Cuáles son las expectativas de los autores al realizar el Taller de modalidades de titulación en la generación 2019-2023?, ¿Qué sugerencias aportan las y los estudiantes de la generación 2018-2022? y ¿Qué sugerencias, a partir de los resultados obtenidos en la etapa inicial, aportan otros colegas que no estuvieron en la etapa anterior?

La primera pregunta se contestó con la herramienta de recolección de datos denominada diario de campo. Las expectativas eran altas dado que el taller funcionó muy bien en la generación anterior. Se observó que era necesario implementar una etapa de revisión al final del taller, la cual se consideró la principal área de oportunidad. En la segunda interrogante se realizaron entrevistas con una muestra representativa de estudiantes (10), los cuales comentaron haber requerido mayor seguimiento al final, que empata con lo obtenido mediante el diario de campo. Por último, en la tercera cuestión se utilizaron las reflexiones de Monsiváis, Martínez, Benavides y Ramírez respecto de la observación que realizaron en la generación anterior; el hallazgo fue el mismo, no se realizó una revisión exhaustiva al final. Así, se concluyó que el Taller de modalidades de titulación llevado a cabo en la generación 2018-2022 tuvo su mayor área de oportunidad en la etapa final, lo que pudo haber tenido un impacto negativo en la decisión del estudiante normalista respecto de su elección del tipo de trabajo de titulación.

Sobre la base de lo anterior se parte de la siguiente pregunta detonante: ¿Es posible crear un Taller de modalidades de titulación que dé inicio y formalice las relaciones académicas entre algunos asesores y asesorados del trabajo de titulación con especial énfasis en la etapa final?, evitando así el eslabón más débil del proceso denominado taller.

Con el fin de resolver la problematización presentada se establece el siguiente objetivo general: Dar inicio y formalizar las relaciones académicas entre algunos asesores y las y los estudiantes del sexto semestre de la LEPRI Generación 2019-2023 sobre el trabajo de titulación con especial énfasis en la etapa final mediante un taller.

MARCO REFERENCIAL

En áreas de tener un mejor entendimiento de los conceptos que se enlistan en el presente documento, a continuación se presentan de manera detallada de acuerdo tanto con el Acuerdo 14.07.18 (2018) como con las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (2018).

Primero, el proceso de titulación (2018)

...representa la fase de culminación de los estudios que le permite al estudiante normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente. Este proceso recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación.

En el mismo sentido, el trabajo de titulación (2018)

...corresponde al tiempo de dedicación que el estudiante normalista destinará para la elaboración de: portafolio de evidencias, informe de prácticas profesionales o tesis de investigación. Tiene una carga horaria de 4 horas semanales, a cubrir durante 54 semanas y tiene un valor de 10.8 créditos académicos que corresponden a actividades de aprendizaje individual o independiente a través de asesoría por parte de un docente.

Por último, en las modalidades de titulación se incluye la actividad de nombre “examen profesional”. En todos los casos “El estudiante es acompañado, orientado y apoyado por su asesor de la Escuela Normal. Además, presentará el examen profesional correspondiente, en el que defienda el documento elaborado” (2018), es decir, la defensa del trabajo de titulación frente al jurado seleccionado para tal fin. De acuerdo con el Acuerdo 17.07.18 (2018), las modalidades en comento son:

Informe de prácticas profesionales, “...elaboración de un informe analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó en su periodo de práctica profesional, que se elabora en el tiempo curricular establecido en el Plan de Estudios vigente, de tal forma que el proceso de titulación no implica más tiempo ni recursos, una vez concluidos los estudios profesionales.”

Portafolio de evidencias, “...elaboración de un documento que reconstruye el proceso de aprendizaje del estudiante a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad respecto a las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso, con la intención de dar cuenta de su nivel de logro o desempeño en el ámbito de la profesión docente.”

Tesis, “...elaboración y desarrollo de un proyecto de investigación que culminará con la presentación de una tesis que da cuenta del proceso metodológico realizado y los resultados obtenidos. Al igual que la opción anterior se lleva a cabo en el tiempo curricular establecido en el Plan de Estudios. El estudiante normalista podrá seleccionar el tema de investigación con base en las problemáticas que haya detectado en su formación inicial y sobre los cuales pretenda ampliar su conocimiento.”

Por último, se presentan las Competencias Profesionales (2018) que sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para ejercer la profesión docente en educación primaria, las cuales se alcanzan mediante las actividades realizadas en las materias de los cuatro trayectos formativos (bases teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, prácticas profesional, optativos) que conforman la malla curricular:

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

7. Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

METODOLOGÍA

Con el fin de realizar una evaluación lo más real y precisa posible, así como una mejor organización pedagógica, la propuesta de taller se divide en 3 módulos, el primero (4 sesiones) se realizó de manera virtual debido a las regulaciones sanitarias vigentes en febrero y marzo de 2022; el segundo y tercero (12 sesiones) se realizaron de manera presencial según el grupo correspondiente: 26 estudiantes en el A y 28 en el B. Se trata de una propuesta de 16 sesiones (cada una de 50 minutos): 8 de trabajo activo y 8 de trabajo individual e independiente.

En el Módulo II, con fines de una buena logística, los cinco talleristas se dividen en dos equipos: presentadores (3) y revisores (2); dado que se trata de dos grupos, los presentadores trabajan de forma simultánea con sujetos diferentes, por ejemplo: grupo A inicia con Informe de prácticas profesionales mientras que grupo B lo hace con Portafolio de evidencias. A continuación se presenta el cronograma de actividades propuesto por grupo:

Tabla 1*Cronograma de actividades del Taller de Modalidades de Titulación*

Sesión	Grupo A	Grupo B	Fecha
<i>Módulo I. Documentos base (modalidad virtual)</i>			
1	Exploro el Acuerdo 14.07.18.		01.03.22
2	Entiendo el Acuerdo 14.07.18. Independiente.		
3	Analizo las Competencias profesionales		09.03.22
4	Reconozco mis Competencias profesionales. Independiente.		
<i>Módulo II. Modalidades de titulación (modalidad presencial)</i>			
5	Mi primer acercamiento con la Modalidad: Tesis	Mi primer acercamiento con la Modalidad: Informe de prácticas profesionales	15.03.22
6	Creo mi primer borrador sobre la Modalidad: Tesis (Independiente)	Creo mi primer borrador sobre la Modalidad: Informe de prácticas profesionales (Independiente)	
7	Mi primer acercamiento con la Modalidad: Informe de prácticas profesionales	Mi primer acercamiento con la Modalidad: Portafolio de evidencias	29.03.22
8	Creo mi primer borrador sobre la Modalidad: Informe de prácticas profesionales (Independiente)	Creo mi primer borrador sobre la Modalidad: Portafolio de evidencias (Independiente)	
9	Mi primer acercamiento con la Modalidad: Portafolio de evidencias	Mi primer acercamiento con la Modalidad: Tesis	04.04.22
10	Creo mi primer borrador sobre la Modalidad: Portafolio de evidencias (Independiente)	Creo mi primer borrador sobre la Modalidad: Tesis (Independiente)	
<i>Módulo III. Etapa final (modalidad presencial)</i>			
11	Obtengo sugerencias para redactar		26.04.22
12	Practico el ejercicio de redactar. Independiente		
13	Analizo las Normas APA (7ª edición)		24.05.22
14	Recibo retroalimentación. Independiente		
15	Asisto al ensayo de presentación "Informe de prácticas profesionales"		05.07.22
16	Asisto al ensayo de presentación "Portafolio de evidencias"		

Fuente: creación propia.

Conviene acotar que los periodos largos en los que no se realizaron actividades correspondieron a: jornadas de prácticas, semanas de evaluación, entrega de

reportes de prácticas profesionales, suspensiones no previstas en el calendario de actividades. Además, no se presentó un ensayo sobre la modalidad “Tesis”, ya que los asesores implicados no tuvieron estudiantes que hayan elegido esta opción en la generación anterior (2018-2022).

Con los datos obtenidos del diagnóstico y para dar respuesta a la pregunta de investigación, se realizó el siguiente Plan de Acción:

Módulo I (4 sesiones: 2 de trabajo activo, 2 independientes). Documentos base (modalidad en línea)

Propósito del módulo: crear el primer acercamiento significativo con el Acuerdo 14.07.18.

Productos del módulo: mapa mental; reflexión de fortalezas y áreas de oportunidad

Evaluación: formativa.

1. Exploro el Acuerdo 14.07.18. Se explicó el documento denominado “Acuerdo” mediante su división en 6 categorías respecto de la LEPRI: antecedentes, fundamentación, actualización, plan de estudios, apoyo, descripción de los programas; invitar a una sesión de preguntas y respuestas.
2. Entiendo el Acuerdo 14.07.18. Se solicitó a las y los estudiantes la creación de un mapa mental sobre las diferentes secciones presentadas (evitar mapas conceptuales dado la cantidad de información); retroalimentar la actividad; invitar a una sesión de preguntas y respuestas.
3. Analizo las Competencias profesionales. Se explicaron detalladamente las competencias profesionales (7) y sus atributos; analizar las competencias por espacio curricular (materia) de la LEPRI; invitar a una sesión de preguntas y respuestas.
4. Reconozco mis Competencias profesionales. Se solicitó a las y los estudiantes una reflexión para analizar el nivel de logro de las competencias profesionales hasta el momento: fortalezas y áreas de oportunidad; retroalimentar la actividad; invitar a una sesión de preguntas y respuestas.

Módulo II (6 sesiones: 3 de trabajo activo, 3 independientes). *Modalidades de Titulación*

Propósito del módulo: explorar las tres modalidades de titulación del Plan 2018.

Productos del módulo: análisis de una evidencia; detección de necesidad y creación de actividad; formulación de preguntas de investigación y elección del marco teórico pertinente.

Evaluación: formativa.

5. Mi primer acercamiento con la Modalidad 1. Se explicó el objetivo principal de la modalidad en cuestión, sus características y brindar ejemplos: las y los estudiantes observan, leen y analizan los trabajos de titulación de generaciones anteriores; realizar un organizador gráfico con la información anterior; invitar a una sesión de preguntas y respuestas.
6. Creo mi primer borrador sobre la Modalidad 1. Se solicitó a las y los estudiantes la creación de un ejemplo de actividades como los que se realizan en las tres diferentes modalidades de titulación. Portafolio de evidencias, análisis de una evidencia (con anterioridad se pide que lleven un ejemplo): descripción, por qué es la mejor, cómo se muestra mi progreso (antes y después), áreas de oportunidad de la evidencia, aspectos que (en su caso) no logré entender, anécdotas. Informe de prácticas profesionales: detección de una necesidad/problema que observé en el último periodo de prácticas, realizar una actividad que impacte de forma positiva en esa detección: datos específicos (grupo, grado, escuela, características del grupo), aprendizaje esperado, planeación (apertura, desarrollo, cierre), resultados esperados. Tesis de investigación: ejercicio sobre realización de preguntas de investigación (primero en plenaria y después de forma individual), elegir una, seleccionar el marco teórico adecuado para darle respuesta de manera exhaustiva. Retroalimentar la actividad; invitar a una sesión de preguntas y respuestas.
7. Mi primer acercamiento con la Modalidad 2. Se explicaron las características de la siguiente modalidad, según el cronograma.
8. Creo mi primer borrador sobre la Modalidad 2. Se solicitó un producto sobre la modalidad del punto anterior, según el cronograma.
9. Mi primer acercamiento con la Modalidad 3. Se explicaron las características de la siguiente modalidad, según el cronograma.
10. Creo mi primer borrador sobre la Modalidad 3. Se solicitó un producto sobre la modalidad del punto anterior, según el cronograma.

Módulo III (4 sesiones: 2 de trabajo activo, 2 independientes). *Etapa final*

Propósito del módulo: definir la modalidad de titulación a elegir.

Productos del módulo: Carta de exposición de motivos de elección de la modalidad de titulación.

Evaluación: formativa.

11. Obtengo sugerencias para redactar. Analizar el uso del pretérito, de conectores, de sinónimos y antónimos, de elección de ideas primarias y secundarias; realizar ejercicios breves sobre ortografía (acento y signos de puntuación); invitar a una sesión de preguntas y respuestas.
12. Practico el ejercicio de redactar. Solicitar la creación de la carta de exposición de motivos de elección de la modalidad de titulación con uso del formato requerido por la institución después de haber realizado un ejercicio exhaustivo de reflexión, tomando como insumo cada uno de los productos realizados en los dos módulos anteriores.
13. Analizo las Normas APA (7ª edición). Brindar ejemplos precisos, claros y comunes sobre las normas APA según la 7ª edición; realizar ejercicios para referenciar en plenaria y de forma individual; invitar a una sesión de preguntas y respuestas.
14. Recibo retroalimentación. Se brinda retroalimentación general sobre las áreas de oportunidad que los revisores encontraron en las cartas de exposición de motivos, en su caso, se pide la modificación, adecuación o reformulación correspondiente.
15. Asisto al ensayo de presentación “Informe de prácticas profesionales”. Las y los estudiantes asistieron a un ensayo de presentación de compañeros de la generación anterior (2018-2022) que eligieron esta modalidad, con el fin de obtener una experiencia real de todo el proceso; la actividad funciona además para que las y los educandos próximos a egresar practiquen sus habilidades orales respecto de la defensa de su trabajo de titulación.
16. Asisto al ensayo de presentación “Portafolio de evidencias”. Las y los estudiantes asistieron a un ensayo de presentación sobre esta modalidad.

RESULTADOS

Se realizó una evaluación formativa constante (después del trabajo independiente) dado que se busca ese momento para dar pie al inicio y la formalización de relaciones académicas entre algunos asesores y los asesorados, es decir, realizar una evaluación cualitativa más que una cuantitativa. En la semana uno se creó el primer acercamiento significativo con el Acuerdo 14.07.18, en la semana dos las y los estudiantes exploraron las tres modalidades de titulación del Plan 2018, por su parte, en la semana tres las y los educandos fueron capaces de definir la modalidad de titulación a elegir.

Sobre la base de las evidencias obtenidas semana con semana (6 en total; 2 en el módulo I, 3 en el módulo II, 1 en el módulo III) es posible determinar un nivel de logro de excelente. A continuación se muestra una rúbrica que caracteriza detalladamente las características alcanzadas:

Tabla 2

Nivel de logro de la Propuesta de Taller de Modalidades de Titulación

Excelente	Bueno	Regular	Suficiente
Se dio inicio y formalizaron las relaciones académicas entre algunos asesores y todos los estudiantes del sexto semestre de la LEPRI Generación 2019-2023 sobre el trabajo de titulación con especial énfasis en la etapa final mediante un taller.	Se dio inicio y formalizaron las relaciones académicas entre algunos asesores y casi todos los estudiantes del sexto semestre de la LEPRI Generación 2019-2023 sobre el trabajo de titulación con especial énfasis en la etapa final mediante un taller.	Se dio inicio y formalizaron las relaciones académicas entre algunos asesores y algunos de los estudiantes del sexto semestre de la LEPRI Generación 2019-2023 sobre el trabajo de titulación con especial énfasis en la etapa final mediante un taller.	Se dio inicio y formalizaron las relaciones académicas entre algunos asesores y pocos estudiantes del sexto semestre de la LEPRI Generación 2019-2023 sobre el trabajo de titulación con especial énfasis en la etapa final mediante un taller.

Fuente: creación propia.

Conviene acotar que, según el análisis realizado al término del taller, la inclusión de la etapa final produjo resultados relevantes respecto tanto de la correcta elaboración de la carta de exposición de motivos (único producto de la etapa final), como de la comprensión de las modalidades, que impacta de manera positiva y

directa en la correcta elección desde el sexto semestre. Después de las revisiones previstas en el Plan de Acción, del total de 54 estudiantes, las modalidades elegidas son: 8, tesis de investigación; 10, portafolio de evidencias; y 36, informe de prácticas profesionales.

Entonces, respecto del objetivo, es posible determinar que: *Se dio inicio y formalizaron las relaciones académicas entre algunos asesores y asesorados del trabajo de titulación con especial énfasis en la etapa final mediante un Taller de Modalidades de Titulación para la Generación 2019-2023 de la LEPRI.* Por lo que, a su vez, se da respuesta afirmativa a la pregunta detonante principal: sí es posible crear un Taller de Modalidades de Titulación que dé inicio y formalice las relaciones académicas entre algunos asesores y asesorados del trabajo de titulación con especial énfasis en la etapa final.

CONCLUSIONES

Esta actividad exploratoria debe entenderse como una actividad en mejora constante con el fin de establecer el taller como idóneo para la institución, sobre todo respecto de ambas licenciaturas (preescolar y primaria); sin embargo, sí es posible determinar que impacta de manera directa y positiva tanto en la formación integral de las y los futuros docentes, específicamente en la fase de culminación de sus estudios.

Un área de oportunidad en esta generación fue el estudio rápido del Acuerdo 14.07.18, al que solo se le asigna una sesión de trabajo conjunto y una de independiente, un total de dos; dado que se trata de bastante información en diferentes campos convendría su prolongación hasta en 4 sesiones, lo que implicaría la elaboración de otro producto, aunque también podría causar pérdida del enfoque.

Otro elemento a tomar en cuenta es que las actividades son propuestas por las y los encargados, pero no forman parte de la calificación de ninguna materia académica formal; si bien es posible afirmar que se obtuvieron todas las evidencias solicitadas, es justo aceptar que se debieron flexibilizar los tiempos de entrega y se estableció un proceso de seguimiento más largo, lo que implica carga administrativa para los encargados de implementar el taller.

En este sentido, es necesario que otros docentes tanto de la Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc como de otras normales del estado o del nivel nacional realicen

un taller similar o decidan aplicar esta propuesta (o una adaptación) para estar en posibilidad de realizar un estudio comparado. Caso aparte sería su implementación en otros programas de estudio, por ejemplo: la licenciatura en Educación Inclusiva. Convendrá incluso una confrontación de resultados y evidencias. Se sugiere, en todo caso, adaptar las actividades propuestas al contexto de que se trate.

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.
- Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. 20 de agosto de 2012. DOF No. 20/08/2012.
- Alles, M. (2002). *Desempeño por competencias: evaluación de 360°*. Granica.
- Gobierno de la ciudad de Buenos Aires (2018). Modos de organizar las clases: las secuenciad didácticas, documento No. 2. Ministerio de Educación del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018. SEP.
- Smith, R. (2018). *A handbook for exploratory action research*. British Council.

EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS COMO MODALIDAD DE TITULACIÓN DE ESCUELAS NORMALES: REFLEXIONES SOBRE SU IMPLEMENTACIÓN*

Niels Alexandr Kafka García Medina

RESUMEN

El propósito de este trabajo es brindar una revisión a la experiencia del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) en el desarrollo del Portafolio de Evidencias como modalidad de titulación, específicamente en la licenciatura en Educación Primaria, con lo que se expresan procesos, avances y retos que sirvan de orientación para otras instituciones educativas y de guía para su propio perfeccionamiento, al documentar su organización y ejecución.

La descripción y reflexión de la experiencia se hace con base en estructura de "Cambio Escolar" de Murillo y Krichesky (2012), con un proceso de 5 etapas que dan certidumbre al camino que hay que seguir para ello: 1. Iniciación (diagnóstico), 2. Planificación (organización y estructura), 3. Implementación (ejecución y seguimiento) 4. Evaluación (valoración y reflexión) y 5. Institucionalización (difusión y extensión) que administre y valore los esfuerzos de quienes lo implementan.

* Artículo de reflexión no derivado de investigación.

Correo electrónico: garcia.medina.niels@crena.edu.mx

Institución: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

Siguiendo la ruta anterior, se identifica que iniciativas como la implementación del portafolio de evidencias representan grandes esfuerzos por parte de maestros y directivos de las escuelas normales, que deben ser valorados, perfeccionados por las propias instituciones educativas y las autoridades correspondientes.

Palabras clave: portafolio de evidencias, titulación, implementación.

INTRODUCCIÓN

La implementación del portafolio de evidencias en las escuelas normales del país a partir de las disposiciones del plan de estudio 2012 (y que continúan en los planes vigentes, 2018 y 2022) representa un esfuerzo notable de organización y ejecución por parte de dichas instituciones educativas.

Los lineamientos metodológicos que la autoridad correspondiente, la Dirección de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), establece para el portafolio de evidencias (así como las otras dos opciones: informe de prácticas profesionales y tesis de investigación) deben ser consensados y aplicados, con base en sus propia visión, recursos y metodologías. El Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) implementó la modalidad de titulación del portafolio de evidencias con un apego a dichos lineamientos y este documento describe aspectos relevantes de dicha experiencia.

Lamentablemente, las estrategias que las escuelas normales realizan para operar el desarrollo de iniciativas como las modalidades de titulación, no son objeto de programas de seguimiento y evaluación que propicien un perfeccionamiento y maduración en su metodología e implementación.

La experiencia del CRENA manifiesta que el desarrollo de la modalidad del portafolio de evidencias es una opción de titulación viable para los estudiantes de las escuelas normales, en la cual realizan un esfuerzo metodológico y de investigación que valora su desempeño en la atención de problemas de su práctica docente, reflexionando y valorando logros, retos y áreas de oportunidad.

DESARROLLO

Las iniciativas de mejora en educación resultan estar en todos los discursos y propuestas de actualización de las autoridades educativas federales o estatales; sin embargo, la implementación de dichas propuestas resulta toda una odisea para maestros, directores y todo el personal involucrado, ya que en al menos los últimos 20 años (desde el sexenio 2000-2006) deben ejecutarlas con un mínimo de apoyo, recursos inciertos, falta de seguimiento y una pobre evaluación: “El

Programa Nacional de lectura”, “Enciclomedia” y “Habilidades digitales para todos” representan casos destacados (Aguilar, 2013; Ramírez, 2010).

En el diseño del plan de estudios 2012 de la licenciatura en Educación Primaria, publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo los esfuerzos de la Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación –ahora transformada en Dirección de Educación Superior para el Magisterio, DGE SUM– los procesos de titulación tuvieron una nueva propuesta: las modalidades de titulación para la formación inicial, alternativas que los estudiantes podrían seleccionar para desarrollar competencias de investigación educativa a partir de la reflexión de la práctica profesional en las escuelas de educación básica. Así fueron presentadas la Tesis de investigación, el Informe de Prácticas Profesionales y el Portafolio de Evidencias. En el plan de estudios 2018 que opera actualmente, las tres modalidades se ratificaron (SEP, 2018, p. 5).

Esta propuesta fue presentada para que se implementara en las escuelas normales de todo el país, pero al igual que los programas que se mencionaron carecen de seguimiento y evaluación por parte de las autoridades competentes para tomar decisiones que permitan mejorar sus ventajas y beneficios para los que fueron propuestos.

En el estado de Aguascalientes, el CRENA fue una de las primeras escuelas normales que trabajo la modalidad del Portafolio de Evidencias y egresó estudiantes en el ciclo escolar 2016-2017. Dos años después, la licenciatura en Educación Preescolar tuvo sus primeras egresadas en la modalidad; y con el plan 2018 la licenciatura en Inclusión Educativa egresó a sus primeros estudiantes en julio del 2022. Ya las tres licenciaturas que oferta el CRENA desarrollan la modalidad del portafolio de evidencias. A nivel estatal no se cuenta con una estadística formal publicada para valorar el comportamiento de las modalidades de titulación en las escuelas normales de la entidad.

Considerando que toda propuesta de mejora representa un proyecto de cambio escolar (Murillo y Krichesky, 2012, p. 28), se puede establecer un proceso de 5 etapas que dan certidumbre al camino que hay que seguir para ello: 1. Iniciación (diagnóstico), 2. Planificación (organización y estructura), 3. Implementación (ejecución y seguimiento) 4. Evaluación (valoración y reflexión) y 5. Institucionalización (difusión y extensión) que administre y valore los esfuerzos de quienes lo implementan.

El propósito de este escrito es brindar una revisión de la experiencia del CRENA en el desarrollo del Portafolio de Evidencias como modalidad de titulación, específicamente en la licenciatura en Educación Primaria durante los años de su operación, de manera que se identifiquen procesos, avances y retos que

sirvan de pauta de orientación para otras instituciones educativas y un esfuerzo para su propio perfeccionamiento, al documentar su organización y ejecución. Para cumplir con este propósito, la descripción se estructura en las etapas antes señaladas por Murillo y Krichesky.

Etapas de iniciación

La decisión para desarrollar esta modalidad se concretó con la iniciativa de quien escribe, que identificó el hecho de que los dos primeros años los procesos de titulación del plan 2012 de la licenciatura en educación primaria del CRENA sólo tuvo proyectos para las modalidades de informe de prácticas y tesis de investigación. Lo anterior obedecía a que la capacitación en las modalidades se dio posterior a la primera generación del plan 2012. La experiencia de los docentes estaba en el desarrollo de documentos de titulación que tenían características similares a las modalidades de informe de prácticas y tesis de investigación. Del portafolio no se tenía experiencia previa alguna, y propuso desarrollar la modalidad. Con el apoyo de la dirección y subdirección académica de la institución, se autorizó la iniciativa y se brindaron las facilidades pertinentes, como fue asignación de tiempos para capacitación a los docentes designados y organización junto con la coordinación de la licenciatura de Educación Primaria.

Finalizando el ciclo escolar 2015-2016, la Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (ahora DGE SuM) ofertó un curso denominado “El portafolio de evidencias para Escuelas Normales” en la plataforma México X, plataforma de cursos masivos abiertos en línea de la SEP que sería el primero referente para el protocolo correspondiente. Los temas abordados dieron cuenta de una primera propuesta de protocolo: definición y tipos de portafolio de evidencias, las producciones de aprendizaje, conformación del portafolio y el proceso de construcción del portafolio de evidencias. Dos maestros (incluyendo quien la propuso inicialmente) acreditaron dicho curso y se cubrió la capacitación inicial de los responsables de la asesoría.

La formación de la academia correspondiente de la modalidad de titulación en la licenciatura en primaria brindó la oportunidad de, en colegiado, clarificar conceptos, principios y procesos con las competencias adquiridas en el curso en comento y los documentos rectores que la DGE SPE-DGE SuM había generado, como los son las Orientaciones Académicas para la elaboración del trabajo de titulación 2012 y 2018, así como el texto las modalidades de titulación publicado en el 2016.

De tal forma que se precisó que el portafolio de evidencias bajo el enfoque de titulación consiste en un documento que integra y organiza las evidencias que se consideran fundamentales para representar las competencias establecidas en el perfil de egreso (planeaciones didácticas, elaboración de material didáctico, evaluaciones diagnósticas y diagnósticos de grupo, instrumentos de evaluación, así como videgrabaciones de sesiones de clase). Se trata de una colección de distintos tipos de productos seleccionados por la relevancia que tuvieron respecto al proceso de aprendizaje, por lo que muestran los principales logros y aspectos a mejorar en el desarrollo y la trayectoria profesional de quien lo realiza (SEP, 2018, p. 12)

Culminando los esfuerzos iniciales se concretaron eventos de información y orientación en las tres modalidades para que los estudiantes estuvieran informados y pudieran tomar una decisión con mayor certidumbre respecto de su modalidad de titulación. La novedad del portafolio de evidencias así como la acreditación de la modalidad por parte de la autoridad en la plataforma “México X” de la SEP son factores considerados por los estudiantes para seleccionar esta alternativa. Así, se establecieron los primeros estudiantes en la modalidad de portafolio de evidencias.

Etapas planificación

En esta etapa se consideró establecer un proceso de cuatro etapas según los documentos rectores citados anteriormente: 1. Descripción, 2. Selección, 3. Reflexión y análisis y 4. Proyección. Dichas etapas se desarrollarían durante un ciclo escolar, 7° y 8° semestre de la formación inicial en la licenciatura en educación primaria.

En específico, la etapa de “definición” y parte de la de “selección” se realizarían durante el 7° semestre (integra los meses de agosto-enero) y las dos últimas, la etapa de “reflexión” y “proyección”, durante el 8° semestre (del mes de febrero a julio). Así mismo, se estableció una estructura de cinco apartados: I. Introducción, II. Desarrollo, organización y valoración de las evidencias de aprendizaje, III. Conclusiones, IV. Referencias y V. Anexos.

El objetivo principal, construir el portafolio de evidencias para los estudiantes que eligieron la modalidad y elaborarlo cumpliendo con los procesos definidos.

Etapas de implementación

Durante su implementación se favoreció un aspecto complementario al desarrollo de las cuatro etapas del proceso: las dimensiones de las tutorías con los estudiantes.

Con base en la propuesta de Helen Freidus (citada por Nona Lyons, 1999) los tres niveles de tutorías en la experiencia del portafolio de evidencias en posgrados del Bank Street College of Education en New York, Estados Unidos, son 1. De maestro-asesor a estudiante, 2. De estudiante a estudiante y 3. Del estudiante a sí mismo.

Ser un grupo pequeño (dos maestros asesores y siete estudiantes) permitió desarrollar las actividades para la construcción de portafolio de evidencias de acuerdo al programa establecido y con retroalimentaciones rápidas, lo que favoreció el desarrollo de la confianza y autonomía en las actividades académicas por parte de los estudiantes.

En esta etapa, el proceso que constituyó un reto y requirió de tiempo y esfuerzo tanto de maestros como de estudiantes fue la investigación que da fundamento a las propuestas de acción del tema del portafolio y a la posterior elaboración de las propias evidencias presentadas. Desde su origen, las tres modalidades tienen un fundamento de investigación educativa destinado a fortalecer los procesos de formación inicial (SEP, 2016), éste es un aspecto que representa una fortaleza, ya que los estudiantes desarrollan la competencia que, en este sentido, se encuentra señalada en el perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria, plan 2018.

Por otro lado, una situación que se enfrentó de manera continua es la dificultad por parte de los estudiantes para equilibrar tiempos y responsabilidades de la práctica profesional con la elaboración del documento de titulación.

Etapas de evaluación

Después de aplicar en varias ocasiones el ciclo comentado de cuatro etapas y tomando en cuenta las experiencias documentadas en la modalidad publicada por Dino Morales y Tobón (2017), se actualizó el protocolo de la modalidad:

De cuatro etapas se pasó a siete: 1. Definición, 2. Sustento teórico, 3. Práctica, 4. Recolección, selección y presentación de evidencias, 5. Reflexión y análisis de evidencias, 6. Socialización de evidencias y 7. Proyección. La estructura también se ajustó y de cinco apartados pasaron a ser siete: I. Introducción, II. Descripción, III. Sustento teórico, IV. Desarrollo, organización y valoración de las evidencias de aprendizaje, V. Conclusiones, VI. Evidencias de aprendizaje, VII. Referencias y VIII. Anexos.

Al contar con experiencia en su desarrollo, el CRENA pudo compartirla con otras escuelas normales y se participó en intercambios de difusión y capacitación con escuelas normales de Aguascalientes, Zacatecas, Chihuahua y Baja California Norte.

Etapa de institucionalización

Con el desarrollo del protocolo descrito (proceso y estructura), el CRENA desarrolló un modelo completo y que abarca los lineamientos teórico-metodológicos que las autoridades propusieron en los documentos rectores para el proceso de titulación de la formación inicial, el cual se presenta en la siguiente figura y se describe a continuación:

Figura 1

Proceso de elaboración del portafolio de evidencias como modalidad de titulación, para el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes



Las etapas presentadas tienen como fundamento “Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación” (2012), así como “Modalidades de titulación en escuelas normales” (2016), ambos documentos rectores elaborados por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), oficina de la SEP que atiende y orienta las políticas del subsistema de educación normal a nivel nacional. A lo anterior, se comparó y fusionó (en su etapa de socialización) el protocolo propuesto en el artículo “El portafolio de evidencias como modalidad de titulación de las escuelas normales” (Tobón, Dino-Morales, 2017).

Antes de hacer la descripción de cada etapa, se debe expresar que el presente portafolio de evidencias es de carácter evaluativo; Danielson (1999) maneja tres categorías de portafolios, “los portafolios de trabajo” tienen el propósito de ser un depósito de reserva del trabajo que se está realizando por parte de los alumnos,

se usa para diagnosticar necesidades de los estudiantes y tomar decisiones para la enseñanza futura; “el portafolio de presentación o de exhibición” muestra el nivel más alto de realización alcanzado por el alumno, es decir, se integran aquellos trabajos destacables que hagan notar las habilidades de la persona; finalmente, “el portafolio de tipo evaluativo o de evaluación” pretende documentar lo que ha aprendido el alumno, los ítems del portafolio deben demostrar el dominio de los objetivos curriculares establecidos.

Ahora bien, la definición es la primera etapa del proceso y en ella se identifica la problemática que habrá de resolver el estudiante, para ello se reflexiona sobre las experiencias de la práctica profesional en el trayecto formativo de la escuela normal y se identifica un incidente que represente una dificultad de la práctica profesional del estudiante. En esta etapa se especifica qué competencias profesionales desea demostrar y se genera la “pregunta de portafolio” que orientará los esfuerzos de investigación. A partir de ello se propone un programa de mejora que tiene como objetivo mejorar la intervención educativa con base en referentes teóricos específicos.

El sustento teórico es la segunda etapa, la cual consiste en realizar una investigación educativa que propicie sustento a la atención de la problemática definida en el paso anterior. Todas las modalidades de titulación desarrollan habilidades para la investigación educativa. Desde su creación, tienen un fundamento de investigación educativa destinado a fortalecer los procesos de formación inicial (SEP, 2016).

La práctica es la tercera etapa del proceso. En ella, se aplican las propuestas del programa de mejora, se valora el impacto de sus acciones y se identifican evidencias de interés, elaboradas tanto por el estudiante como por los alumnos del grupo que atiende en la práctica profesional.

La cuarta etapa se denomina recolección, selección y presentación de evidencias. Como el título lo indica, es el momento de recoger las evidencias (de interés de acuerdo a la temática del portafolio), elegir cuáles de ellas son más relevantes en la atención de la problemática del portafolio y explicar las razones que lo justifican. Finalmente, se define cómo van a organizarse y exponerse las evidencias. A través de las evidencias de aprendizaje el estudiante muestra el nivel de logro alcanzado, las cuales, según Tobón, Pimienta y García (2010) pueden ser de conocimiento, desempeño y producto; en la primera de ellas se pretende evidenciar la comprensión que se tiene respecto del tema a del portafolio, es decir, responde al fundamento teórico necesario para guiar por buen camino el proceso. La categoría de producto muestra ítems elaborados a partir de dichos conocimientos. Por último, las evidencias de desempeño son aquellas que muestran el nivel de aplicación de las habilidades y capacidades del estudiante al atender situaciones reales de la intervención educativa.

La reflexión y análisis es la quinta etapa, que contempla realizar una valoración crítica de la puesta en marcha de las actividades propuestas para la mejora y de las evidencias seleccionadas. Este paso es la médula espinal del trabajo por portafolios, puesto que a partir del análisis de las acciones y las evidencias, el estudiante o el docente pueden darse cuenta del alcance que ha tenido respecto a la pregunta de portafolio planteada inicialmente, identificar los aspectos que perfeccionó y los que aún debe mejorar, además de cómo impactó la evidencia elegida y qué podría hacerse para mejorar. Para el análisis se sigue una serie de pautas de reflexión donde se efectúa de manera central la confrontación con los sustentos teóricos metodológicos relacionados a la evidencia. Principalmente se responde a la pregunta: ¿qué se muestra con la evidencia presentada?

La sexta etapa es la socialización de evidencias. En este paso se solicita a maestros y estudiantes la revisión crítica y respetuosa de las evidencias elaboradas para su retroalimentación y posterior mejora. Los comentarios recibidos son valorados y en ellos se recapacita para ser integrados a las conclusiones del portafolio.

Finalmente, tenemos la proyección, etapa en la que generan conclusiones acerca del portafolio. Se expresan los aprendizajes, logros y limitantes acerca de la temática del portafolio, el proceso de elaboración del mismo y cómo éste último favoreció el desarrollo del perfil de egreso al concluir la formación inicial.

Al inicio del ciclo escolar 2022-23 las tres licenciaturas que ofrece la institución siguen estos principios que guían el actuar de los asesores y estudiantes para las características del nivel preescolar, primaria y de inclusión educativa.

Una estrategia que fortalece esta etapa es la creación de redes de colaboración con otras instituciones formadoras de docentes que para el ciclo en comento se logró crear entre el CRENA y la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “José Santos Valdes”.

CONCLUSIONES

Como se ha descrito, se requiere de un gran esfuerzo por parte de maestros y directivos para que una escuela normal implemente una iniciativa como la referente a las modalidades de titulación.

El portafolio de evidencias es una modalidad de titulación viable para los estudiantes de las escuelas normales, con él se realiza un esfuerzo metodológico y de investigación que valora su desempeño para la resolución de problemas de su

práctica docente, reflexionando y valorando logros, retos y áreas de oportunidad, lo que contribuye a madurar su criterio para tomar decisiones más fundamentadas en su futuro como profesionales de la educación.

Recomiendo a la DGE SuM generar programas de trabajo que formalicen investigaciones a nivel nacional encaminadas a describir las dinámicas, características y resultados de cada una de las modalidades propuestas en las escuelas normales del país, porque representan casos de éxito que deben perfeccionarse y consolidarse para el bien de los estudiantes y de las propias instituciones educativas de México.

REFERENCIAS

- Aguilar, Yaneth, (2013). Éxitos y fracasos del fomento a la lectura. El Universal. mx Recuperado: <https://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/71625.html>
- Danielson, Ch. y Abrutyn, L. (2004). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Fondo de Cultura Económica.
- Dino-Morales, L. I., & Tobón, S. (2017). El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 69-90.
- Lyons, Nona (1999) *El uso del Portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu Editores.
- Moreno, P.M. La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, 2004, 5(10), pp. 9-35.
- Murillo Torrecilla, F. J., & Krichesky, G. J. (2012). El proceso de cambio escolar: Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), pp. 27-43.
- Ramírez, Edgar (2010). La Enciclomedia el fracaso. *Contralinea.com.mx*. Recuperado de: <https://contralinea.com.mx/tamaulipas/la-enciclomedia-el-fracaso/>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Modalidades de titulación para la educación normal. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018) Lineamientos para organizar el proceso de titulación. SEP.
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.

SEMBLANZAS

CURRICULARES

Solyenitzin Bravo Ponce

Doctora en Estudios Socioculturales (PNPC del CONACYT) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); maestra en Investigación Educativa (PNPC) por la misma universidad; licenciada en Educación Primaria por el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) y licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública por la UAA. Actualmente se desempeña como Profesora Investigadora de Tiempo Completo adscrita al CRENA. Es investigadora de la línea de Formación Docente y Tecnologías Aplicadas al Conocimiento. Candidata a Investigadora Nacional. Participante como revisora de ponencias en diversos congresos nacionales de investigadores sobre educación normal.

Brenda Karina Calderón Santoyo

Licenciada en Informática por el Instituto Tecnológico de Aguascalientes (ITA); maestra en Ciencias Administrativas (ITA) y maestra en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); doctora en Innovación Educativa y Sociedad en Red por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). Profesora investigadora de tiempo completo del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) desde el año 2009 y docente de la Escuela Normal de Aguascalientes desde el año 2002. Cuenta con 20 años de experiencia en la Educación Normal.

Emanuel Orlando Esqueda Aguilera

Licenciado en Educación Primaria por parte del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA), donde actualmente labora como docente y asesor de documentos de titulación. Maestro en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. También labora como docente-investigador en la Escuela Normal de Aguascalientes, así como docente frente a grupo de educación primaria. Ha realizado investigaciones relacionadas con la formación inicial docente con respecto a la enseñanza de las ciencias, la educación socioemocional de docentes y estudiantes de escuelas normales durante la pandemia por COVID, así como la enseñanza bajo la modalidad híbrida.

Niels Alexandr Kafka García Medina

Profesor de tiempo completo del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA); maestro en educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo campus Aguascalientes; coordinador de la modalidad de titulación Portafolio de Evidencias en las licenciaturas de educación primaria, preescolar y educación especial y jefe del departamento de Seguimiento y Evaluación del área de Investigación educativa del CRENA.

Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz

Licenciada en Ingeniería en Sistemas de Información y maestra en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) Campus Aguascalientes; doctoranda en Innovación Educativa y Sociedad en Red por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR); profesora investigadora de tiempo completo del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) desde el año 2017 y docente por 14 años en la Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”. Cuenta con 19 años de experiencia en la Educación Normal.

Víctor de Jesús Hernández Ceballos

Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (2008); maestro en Educación por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (2014), con estudios terminados del doctorado de Educación Inclusiva por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa CRESUR (2022). Docente investigador del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, atendiendo actividades pedagógicas ante grupo en el nivel de licenciatura y maestría, desempeñándose igualmente como asesor de tesis en ambos niveles. Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales como asistente y ponente; asimismo, ha realizado diversas publicaciones en libros de investigación educativa, así como en revistas institucionales de escuelas normales. Las líneas de investigación en las que actualmente trabaja son: Prácticas en educación inclusiva e interculturalidad y Educación e igualdad de género.

Cintha Pamela Macías Becerra

Licenciada en Relaciones Industriales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); maestra en Ciencias de la Educación con orientación a la docencia y gestión por la Universidad del Valle de México (UVM); profesora investigadora de tiempo completo del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) desde el año 2012. Tiene 12 años de experiencia en la Educación Normal.

Rosalio Ovalle Morquecho

Licenciado en Negocios Internacionales; maestro en Educación Media Superior; actualmente es estudiante del doctorado en Educación Inclusiva en el CRESUR. Es docente de inglés, español y educación socioemocional, con 8 años de experiencia desde preescolar hasta superior. Fue subdirector académico de bachillerato durante dos años. Perito Tercero en materia de traducción por el Tribunal Federal de Justicia Administrativa desde el 2017. Actualmente labora en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”. Sus líneas de investigación son: educación socioemocional, transversalidad en planes y programas de educación normal, desarrollo de las cinco competencias y certificación del inglés, tutoría.

**Experiencias
de Investigación Educativa**
Una mirada a la labor
de la Escuela Normal

Se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2022
en los talleres de Servimpresos del Centro S.A. de C.V.,
Hortelanos 505 y 507, Col. San Luis, C.P. 20250,
Aguascalientes, Ags.

Se imprimieron 500 ejemplares.
Se utilizaron las tipografías “Minion Pro” y “Poppins”.



Este trabajo editorial da cuenta de los resultados de investigaciones realizadas por las y los docentes del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) y de otras escuelas formadoras de docentes del país que participaron en la convocatoria emitida para la integración de este libro.

El CRENA refrenda el compromiso que tiene con sus docentes, con sus alumnos y con la sociedad en general para convertirse en un espacio académico en el que se establezcan todas las condiciones necesarias para tener una educación de excelencia.

Agradecemos ampliamente a la Secretaría de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Superior y a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio que, a través del programa de Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal, consolidaron el recurso financiero necesario para la edición del presente libro.

DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN
NORMAL DE AGUASCALIENTES



ISBN: 978-607-99555-8-8



www.pierojoediciones.com/academico